



**universität
wien**

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Zitatzählung am Fließband oder Analyse von Eigentext- Fremdtext-Relationen?

Über die Verwendung von Zitaten in den Humanwissenschaften am Beispiel der Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft (im Speziellen der Psychoanalytischen Pädagogik), der Psychologie und der Medizin: Ein Beitrag zu einer neuen Sicht auf die Thematik der Messung von Forschungsqualität.

Verfasserin

Julia Raphaela Strohmer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im August 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Pädagogik

Betreuer:

Univ.-Doz. Dr. Thomas Stephenson

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort	6
2	Einleitung	8
2.1	Hinführung zur Thematik	9
3	Bibliometrie und bibliometrische Verfahren (Impact Faktor und Zitatenanalyse)	11
3.1	Einblick in die Geschichte der Bibliometrie und erste Begriffsklärungen.....	11
3.2	Bibliometrische Verfahren (Zitatanalyse und Impact Faktor).....	13
3.2.1	Die Zitatanalyse.....	13
3.2.2	Bibliometrisch-statistische Kenndaten am Beispiel des Impact Faktors	17
4	Kritik an bibliometrischen Verfahren	20
4.1	Kritik an bibliometrischen Verfahren aus unterschiedlichen Disziplinen	22
4.2	Kritik an quantitativ-empirischen Methoden in der Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft allgemein und in der Psychoanalytischen Pädagogik.....	29
4.2.1	Kritik aus der Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft.....	30
4.2.2	Kritik aus der Psychoanalytischen Pädagogik.....	39
4.2.2.1	Schulein: Realitäts- und Theorietypen	40
4.2.2.2	Stephenson: Empiriebegriff und Einheit der Wissenschaften	45
5	Bisheriger Erkenntnisstand	49
6	Das Zitat in wissenschaftlichen Publikationen.....	51
6.1	Warum kann das Zitat als Hauptmedium aller Wissenschaften gesehen werden?...52	
6.2	Definitionen: Zitat und Verweis	55
6.2.1	Das Zitat.....	55
6.2.2	Der Verweis	56
6.3	Die Funktionen und Verwendungen von Zitaten und Verweisen.....	57
6.3.1	Die unterschiedliche Verwendung von Zitaten und Verweisungen in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen	62
6.3.2	Problematik der Quellenverfälschung.....	64
6.4	Zusammenfassung der Erkenntnisse über das Zitat in wissenschaftlichen Publikationen	67
7	Forschungslücke, Forschungsfrage und Relevanz für die Disziplin	68
7.1	Forschungslücke	68
7.2	Forschungsfrage.....	69
7.3	Relevanz für die Disziplin	71
8	Darstellung der zu Grunde liegenden Methode.....	73

8.1	Empirisch-Hermeneutische-Textarbeit (EHT)	74
8.1.1	Empirisch-Hermeneutische-Textanalyse (EHT-A)	75
8.2	Der Empirische Zirkel (EZ 3.0).....	76
9	Wahl und Begründung der Methodik der Diplomarbeit	80
9.1	Dimensionen und Kombinatorik.....	81
9.1.1	Gruppe 1	81
9.1.1.1	Rahmen ^{EZ}	82
9.1.1.2	Seite ^{EZ}	83
9.1.1.3	Kombination von Rahmen ^{EZ} und Seite ^{EZ}	84
9.1.1.4	Positionen ^{EZ}	85
9.1.2	Gruppe 2	87
9.1.2.1	Strukturen ^{EZ}	87
9.1.2.2	Kombination von Strukturen ^{EZ} und Rahmen ^{EZ}	88
9.1.2.3	Chronologie ^{EZ}	89
9.1.2.4	Abschnitte ^{EZ}	89
9.1.2.5	Operationalisierungen der Begriffe Fremdtext und Eigentext und der unterschiedlichen Fremd- und Eigentextarten	90
9.1.2.6	Kombination von Abschnitten und Eigentext	95
9.1.2.7	Kombination von Chronologie ^{EZ} , Rahmen ^{EZ} und Fremd- und Eigentext	96
9.1.3	EZ: Möglichkeit der Reduktion und Kontextualisierung	96
9.1.4	Gruppe 3	97
9.1.4.1	Themen ^{EZ}	97
9.1.4.2	Räume ^{EZ}	98
9.1.4.3	Bezüge ^{EZ}	98
9.1.4.4	Bereiche ^{EZ}	99
9.1.4.5	Ebenen ^{EZ}	99
9.1.4.6	Modalitäten ^{EZ}	99
9.1.4.7	Übergänge ^{EZ}	100
9.2	Musterbeispiele	100
9.2.1.1	Auswahlkriterien.....	101
9.2.1.2	Was ist ein Musterbeispiel?.....	104
9.2.1.3	Die Rolle der Musterbeispieltexte im Rahmen der vorliegenden Untersuchung.....	107
10	Untersuchungsaufbau.....	110
10.1	Verlauf der Empirisch-Hermeneutischen-Textarbeit.....	110
10.2	Hypothesen	115
10.3	Geltungsgrenzen	118
11	Untersuchungsteil	119
11.1	Musterbeispiel aus der Psychoanalytischen Pädagogik	119
11.1.1	Kennzeichnung des Musterbeispiels.....	119
11.1.1.1	Hauptrahmen und Überraahmen.....	119
11.1.1.2	Angaben zum intratextuellen Rahmen	120
11.1.1.3	Quellenangaben	121
11.1.2	(Text-)Analyse des Musterbeispiels	122
11.1.2.1	Unterscheidung zwischen Fremd- und Eigentextelementen, bzw. Fremd- und Eigentextarten	123
11.1.2.2	Analyse der Quellenangaben	131

11.1.2.3	Fremd- und Eigentext im intratextuellen Rahmen	133
11.1.2.4	Chronologie ^{EZ} der Fremd- und Eigentextarten innerhalb der Rahmen ^{EZ}	135
11.1.2.5	Eigentextanalyse hinsichtlich der Abschnitte ^{EZ} Medialisierung und Finalisierung	140
11.1.2.6	Strukturen ^{EZ} (Textarten und Texttypen)	142
11.1.2.7	Strukturen ^{EZ} und Rahmen ^{EZ}	143
11.1.3	Interpretation und Zusammenfassung	146
11.1.3.1	Strukturen ^{EZ} und Orientierungspunkte	146
11.1.3.2	Verknüpfung von Fremd- und Eigentext	147
11.1.3.3	Intersubjektive Nachvollziehbarkeit	149
11.1.3.4	Umgang mit Fremdtext	149
11.2	Musterbeispiel aus der Psychologie	151
11.2.1	Kennzeichnung des Musterbeispiels	151
11.2.1.1	Hauptrahmen und Überrahmen	151
11.2.1.2	Angaben zum intratextuellen Rahmen	151
11.2.1.3	Quellenangaben	152
11.2.2	(Text-)Analyse des Musterbeispiels	154
11.2.2.1	Unterscheidung zwischen Fremd- und Eigentextelementen, bzw. Fremd- und Eigentextarten	154
11.2.2.2	Analyse der Quellenangaben	159
11.2.2.3	Fremd- und Eigentext im intratextuellen Rahmen	161
11.2.2.4	Chronologie ^{EZ} der Fremd- und Eigentextarten innerhalb der Rahmen ^{EZ}	164
11.2.2.5	Eigentextanalyse hinsichtlich der Abschnitte ^{EZ} Medialisierung und Finalisierung	170
11.2.2.6	Strukturen ^{EZ} (Textarten und Texttypen)	172
11.2.2.7	Strukturen ^{EZ} und Rahmen ^{EZ}	173
11.2.3	Interpretation und Zusammenfassung	177
11.2.3.1	Strukturen ^{EZ} und Orientierungspunkte	178
11.2.3.2	Verknüpfung von Fremd- und Eigentext	180
11.2.3.3	Intersubjektive Nachvollziehbarkeit	182
11.2.3.4	Umgang mit Fremdtext	183
11.3	Musterbeispiel aus der Medizin	185
11.3.1	Kennzeichnung des Musterbeispiels	185
11.3.1.1	Hauptrahmen und Überrahmen	185
11.3.1.2	Angaben zum intratextuellen Rahmen	185
11.3.1.3	Quellenangaben	187
11.3.2	(Text-)Analyse des Musterbeispiels	188
11.3.2.1	Unterscheidung zwischen Fremd- und Eigentextelementen, bzw. Fremd- und Eigentextarten	188
11.3.2.2	Analyse der Quellenangaben	192
11.3.2.3	Fremd- und Eigentext im intratextuellen Rahmen	194
11.3.2.4	Chronologie ^{EZ} der Fremd- und Eigentextarten innerhalb der Rahmen ^{EZ}	197
11.3.2.5	Eigentextanalyse hinsichtlich der Abschnitte ^{EZ} Medialisierungen und Finalisierungen	202
11.3.2.6	Strukturen ^{EZ} (Textarten und Texttypen)	204
11.3.2.7	Strukturen ^{EZ} und Rahmen ^{EZ}	205
11.3.3	Interpretation und Zusammenfassung	207
11.3.3.1	Strukturen ^{EZ} und Orientierungspunkte	208
11.3.3.2	Verknüpfung von Fremd- und Eigentext	209
11.3.3.3	Intersubjektive Nachvollziehbarkeit	211
11.3.3.4	Umgang mit Fremdtext	212
11.4	Vergleich der drei Musterbeispiele	213
11.4.1	Gemeinsamkeiten in den Verknüpfungen von Fremd- und Eigentext	214
11.4.2	Unterschiede in den Verknüpfungen von Fremd- und Eigentext	218
11.4.2.1	Strukturen ^{EZ} und Orientierungspunkte	218
11.4.2.2	Verknüpfung von Fremd- und Eigentext	220
11.4.2.3	Intersubjektive Nachvollziehbarkeit	223

11.4.2.4	Umgang mit Fremdtext	228
11.4.3	Exemplarische Stützung der Hypothesen.....	229
12	Resümee	236
13	Ausblick	241
14	Verzeichnisse.....	245
14.1	Literaturverzeichnis	245
14.2	Verzeichnis der Tabellen.....	253
15	Abstract	254

1 Vorwort

Das Ende ist erst der Anfang...

Unter dieses Motto könnte ich die nun vorliegende Diplomarbeit stellen. Mit dem Verfassen dieser Arbeit geht zwar das Diplomarbeitsprojekt zu Ende, aber Neues steht in Aussicht und das erinnert mich daran, dass „Wissenschaft als unendliche Suche nach vorläufigen Erkenntnissen“ (Stephenson 2003b, 51) gesehen werden kann.

Den hier zur Verfügung stehenden Raum möchte ich nutzen, um meinen Dank jenen Personen auszusprechen, welche mir während dieses Projekts mit Rat zur Seite standen.

Vor allem möchte ich Herrn Univ. Doz. Dr. Thomas Stephenson danken, dass er in seinem Vorlesungszyklus „Entwicklung und Bildung“, sowie in der die Vorlesung unterstützenden Lernplattform „bildungsmoodle“, uns Studierenden Zeit und Raum schenkte um zu diskutieren und zu erleben was es heißen kann Wissenschaft zu betreiben. Im Rahmen dieser Semester wurde auch mein Interesse am Empirischen Zirkel geweckt und somit der Grundstein für die nun vorliegende Diplomarbeit gelegt. Ich möchte ihm für seine Diskussionsbereitschaft, seine anregenden Gedankengänge, sein Engagement und seine Hilfestellungen im Fortkommen meines Denkens danken.

Ebenfalls danken möchte ich Frau Mag.^a Romana Gruber, welche als Tutorin des Privatissimums, aber schon die vorangegangenen Semester, in denen ich begann den Empirischen Zirkel zu erkunden, bei kleineren und größeren Fragen weiterhalf, und somit ebenfalls half in meinem Denken voranzukommen.

Außerdem möchte ich all jenen StudienkollegInnen danken, welche mir durch kritische Rückfragen und Anregungen halfen dieses Projekt zu realisieren. Insbesondere gilt dieser Dank Katharina Haun-Herrmann, die schon in der Phase der Diplomarbeitsplanung mit Rat zur Seite stand, wenn ich den Wald vor lauter Bäumen nicht mehr sah.

Auch meiner Familie und meinen Freunden und Freundinnen möchte ich für den Rückhalt, den sie mir geben, danken, denn ohne diesen Rückhalt wären Projekte dieser Art nicht realisierbar.

Eidesstattliche Erklärung:

Ich erkläre, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe.

Julia Strohmer

2 Einleitung

Den Rahmen der Einleitung möchte ich nutzen, um die LeserInnen dieser Diplomarbeit zu dem von mir gewählten Thema hinzuführen und somit auch in die Problemstellung der Arbeit und des von mir gewählten Forschungsgebiets einzuführen. Weiters ist es Ziel der Einleitung erste Anhaltspunkte zu vermitteln, welche zu einem besseren Verständnis der Darstellung des aktuellen Forschungsstands beitragen sollen. Diese Darstellung und Skizzierung erster Problemfelder mündet in Ausführungen zur Forschungslücke, in welche diese Arbeit sich einfügen möchte, der diplomarbeitsleitenden Forschungsfrage und der Deklaration der Relevanz dieser Arbeit für die Disziplin der Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft.

Da die Bildungswissenschaft bislang - im Gegensatz zu anderen Disziplinen wie bspw. Psychologie und Medizin - der Thematik, aber auch Problematik, welcher sich dieses Diplomarbeitsvorhaben annimmt, disziplintern noch eher wenig Beachtung geschenkt hat, werden zunächst einige Forschungsergebnisse anderer Disziplinen (z.B. der Informationswissenschaft) zur Darstellung kommen, um langsam den Bogen hinein in die Disziplin der Bildungswissenschaft zu spannen. Die Darstellung des aktuellen Forschungsstandes soll dabei so gestaltet werden, dass sich die Skizzierung des Problemaufrisses daraus schlüssig ergibt und in eine spezifische diplomarbeitsleitende Forschungsfrage mündet.

Von welcher Thematik ist nun die Rede? Und wie passt der Verweis auf die Informationswissenschaft in die Einleitung einer bildungswissenschaftlichen Diplomarbeit?

Wie bereits der Titel der vorliegenden Diplomarbeit ankündigt, handelt es sich um ein wissenschaftstheoretisches (in vielen Aspekten auch durchaus wissenschaftspolitisches) Thema, welches den Fokus speziell auf die Humanwissenschaften richtet. So sehr es dabei auch um Diskussionen zu den Theorien geht, die als Hintergrundwissen für den Diskurs um „Forschungsqualität“ gehandelt werden, sollen die Untersuchungsergebnisse dieser Arbeit „empirische“ sein: Es werden im Rahmen dieser Pilotstudie je ein Musterbeispieltext¹ aus den Disziplinen Bildungswissenschaft (Psychoanalytische Pädagogik), Psychologie und Medizin analysiert.

Der nun folgende Textabschnitt dient der Hinführung in die Thematik und Problematik der *Verwendung bibliometrischer Daten zur Messung von Forschungsqualität* und ersten Hinweisen auf die Eigenart des Spannungsfeldes, in dem sich die Disziplin der Bildungswissenschaft in Bezug auf diese Thematik befindet.

¹ Auf den Begriff des Musterbeispiels wird in dieser Arbeit noch genauer eingegangen werden.

2.1 *Hinführung zur Thematik*

Die Frage nach der *Messbarkeit von Forschungsqualität* wird aktuell in vielen Wissenschaftsrichtungen diskutiert. Der Diskurs ist auch deshalb aktuell präsent, weil Förderer und Förderinnen wissenschaftlicher Projekte erwarten, dass Forschungsgelder so genutzt werden, dass der Output der Forschung hochwertig ist. Als Grundlage zur Bewertung wissenschaftlicher Arbeiten werden häufig bibliometrisch-statistische Daten herangezogen. Da bibliometrische Verfahren im Bereich der Bildungswissenschaft eher unbekannt sind, möchte ich, bereits an dieser Stelle², kurz den Begriff der Bibliometrie erläutern.

Beginnen möchte ich mit den Worten von Jokić und Ball (2006): „Die Bibliometrie untersucht [...] Bücher, Zeitschriften und andere Informationsquellen als formale Dokumente um Bibliothekssammlungen und Dienstleistungen quantitativ zu analysieren und die wissenschaftliche Dokumentation, Informations- und Kommunikationsaktivitäten zu verbessern.“ (Jokić; Ball 2006, 16).

Eine der aktuell im wissenschaftlichen Diskurs bekanntesten bibliometrischen Maßzahlen ist der so genannte Impact Faktor³ (IF). Dieser soll dazu dienen zu messen, wie häufig, in einem möglichst kurzen Zeitraum, Artikel einer Fachzeitschrift zitiert wurden. Die veröffentlichten Maßzahlen werden dann oftmals herangezogen, um die Qualität eines einzigen Artikels oder eines einzelnen Forschers bzw., einer einzelnen Forscherin zu bewerten. Dieser Faktor bewertet jedoch ausschließlich die *Qualität⁴ von Zeitschriften* und wurde vor allem in den Naturwissenschaften eingeführt. Entscheidungen über die Vergabe von Forschungsgeldern oder Habilitationen wurden und werden aber vermehrt vom Impact Faktor abhängig gemacht. Es kam jedoch, von Seiten mehrerer WissenschaftlerInnen unterschiedlicher Disziplinen, Kritik auf, mit Hilfe des Impact Faktors könne eigentlich nicht die Qualität einer wissenschaftlichen Arbeit gemessen werden, weil viele Faktoren dabei unbeachtet blieben, bzw. gewisse Wissenschaftsdisziplinen, mit ihren üblichen Publikationsformen zu wenig Beachtung fänden. *In diesem Spannungsfeld befindet sich auch die Disziplin der Bildungswissenschaft.* Für nur wenige Zeitschriften der Bildungswissenschaft wird der Impact Faktor erhoben (z.B. für die „Zeitschrift für Pädagogik“), und dieser fällt, z.B. im Vergleich zu medizinischen Fachzeitschriften, sehr niedrig aus.⁵ Aus diesem Grund könnte es für die Disziplin der

² Genauere Ausführungen folgen im entsprechenden Kapitel.

³ Genauere Ausführungen zur Berechnungsgrundlage folgen im Forschungsstand.

⁴ Inwiefern der IF dazu dienlich ist, gilt es noch zu diskutieren.

⁵ Um einen ersten Eindruck zu gewinnen, von welcher Größenordnung der Differenz hier die Rede ist möchte ich folgende Impact Faktoren anführen: Im Jahr 2006 hatte die Zeitschrift für Pädagogik einen IF von **0,213**. Die

Bildungswissenschaft wichtig zu sein, den bereits angebrachten Kritikpunkten an der Methode der Qualitätsmessung nachzugehen und alternativ eine neue, u,U, adäquatere Möglichkeit der differenzierteren Qualitätsuntersuchung, die mehr den Eigenheiten der Disziplin entspricht, zu erproben.

Am Ende dieser kurzen Hinführung zur Thematik der vorliegenden Arbeit stellen sich mehrere Fragen, welche direkt in die Darstellung des aktuellen Forschungsstandes führen und auch eine Problemskizzierung entfalten werden:

- Wie werden bibliometrische Berechnungen durchgeführt?
- Welches Datenmaterial wird hierfür herangezogen?
- Welche Aspekte an bibliometrisch-statistischen Daten wurden bereits, von Seiten welcher Disziplinen, kritisiert?
- Wie hat die Disziplin der Bildungswissenschaft bisher darauf reagiert?
- Welche Aspekte wurden diskutiert?

Wenn der IF – kurz gesagt – „Zitate“ zählt, dann gilt es nicht nur zu hinterfragen:

- Was kann unter „Zitat“ verstanden werden?,

sondern und vor allem auch differenzierte Überlegungen angestellt werden zur Frage:

- Welche Verwendungen finden sie in wissenschaftlichen Publikationen?

Am Ende der nun folgenden Darstellung des aktuellen Forschungsstandes werde ich anhand dieser leitenden Fragen die daraus resultierende Forschungslücke skizzieren, in welche sich diese Arbeit einfügen möchte, sowie die diplomarbeitsleitende Forschungsfrage entfalten und die Relevanz dieser Arbeit für die Disziplin der Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft diskutieren.

3 Bibliometrie und bibliometrische Verfahren (Impact Faktor und Zitatenanalyse)

Dieses Kapitel verfolgt das Ziel die Bibliometrie als Teilgebiet der Informationswissenschaft näher darzustellen. Dies geschieht vor allem auf der Grundlage zweier Einführungswerke des Forschungszentrums Jülich. Einerseits das grundlegende Werk von Rafael Ball und Dirk Tunger (2005): „Bibliometrische Analysen - Daten, Fakten und Methoden. Grundwissen Bibliometrie für Wissenschaftler, Wissenschaftsmanager, Forschungseinrichtungen und Hochschulen“; andererseits die vertiefende Schrift von Maja Jokić und Rafael Ball (2006): „Qualität und Quantität wissenschaftlicher Veröffentlichungen. Bibliometrische Aspekte der Wissenschaftskommunikation“.

Einleitend werden kurze Einblicke in die Geschichte der Bibliometrie eröffnet, um im Anschluss daran auf die Terminologie näher einzugehen. Zentral wird in diesem Kapitel die nähere Betrachtung der momentan führenden bibliometrischen Verfahren zur Erhebung von Zitaten sein, nämlich des Impact Faktors und der Zitatenanalyse.

3.1 Einblick in die Geschichte der Bibliometrie und erste Begriffsklärungen

Die Entstehung der Bibliometrie ist - noch lange bevor dieser Begriff offiziell eine eigene Subdisziplin bezeichnet - Wissenschaftlern aus verschiedenen Bereichen zu verdanken. Einer der ersten war der Naturwissenschaftler (Chemiker, Mathematiker und Statistiker) A.F. Lotka, im Jahre 1926. Aber auch der Bibliothekar B.C. Bradford und der Philologe G.K. Zipf haben mit ihren Arbeiten Verdienste für diese Subdisziplin errungen. Die von ihnen entwickelten Gesetze (Lotkas Gesetz, Bradfordsches Gesetz und Zipf'sches Gesetz)⁶ sind heute noch Teil der aktuellen Forschung, auch wenn sich das Gebiet der Bibliometrie mittlerweile weit komplexeren Gesetzmäßigkeiten widmet (vgl. Jokić; Ball 2006, 11f.).

Nach einer „Blütezeit“ der Auseinandersetzung mit Bibliometrie in den 70er Jahren des 20.Jhd. erlebte sie erst Ende der 90er Jahre einen erneuten Aufschwung, mit der Vorstellung mit Hilfe bibliometrischer Daten und Methoden ein Instrument zur Leistungsfeststellung wissenschaftlicher Forschung in den Händen zu halten und dieses zum Zwecke des Wissenschaftsmanagements und der leistungsorientierten Vergabe von Forschungsmitteln einzusetzen (vgl. Ball;Tunger 2005, 11). Wie bedeutsam der Bereich der Bibliometrie innerhalb der Informationswissenschaft wurde zeigt eine Arbeit von White und Mc Cain (1989),

⁶ Mehr Information zu diesen Gesetzen ist unter anderem bei Jokić und Ball (2006) auf den Seiten 11f nachzulesen.

auf welche Jokić und Ball verweisen. „White und Mc Cain gehen [...] davon aus, dass sich mehr als die Hälfte der Arbeiten aus dem Bereich der Informationswissenschaften mit Bibliometrie befassen.“ (Jokić; Ball 2006, 14).

Wie bereits einführend erwähnt, ist der Forschungsgegenstand der Bibliometrie die quantitative Erfassung von wissenschaftlicher, geschriebener Kommunikation, wie Büchern und Zeitschriften. „Der Begriff **Bibliometrie** wurde von Alan Pritchard (1969) geprägt [...]. Pritchard bestimmte den Begriff als Anwendung mathematischer und statistischer Methoden auf Bücher und andere Medien der wissenschaftlichen Kommunikation [...]. Narin und Moll (1977) griffen Pritchards [sic!] Bibliometrie-Definition auf und bestimmten sie als Quantifizierung von Prozessen geschriebener Kommunikation. Diese Definition verleiht der Bibliometrie den Status eines Teilgebietes der Scientometrie, Informetrie und Webometrie.“ (Jokić; Ball 2006, 15). Jokić und Ball haben sich näher mit dem Verhältnis von Bibliometrie, Scientometrie, Informetrie und Webometrie auseinandergesetzt (vgl. ebd., 15-20). An dieser Stelle seien, zum besseren Verständnis, jedoch nur kurze Definitionen anzuführen, eine umfangreiche Diskussion ist für den Argumentationsgang dieser Arbeit nicht zielführend.

"Der Begriff Scientometrie bezieht sich auf die Anwendung quantitativer Methoden in der Analyse der Wissenschaft als Informationsprozess. [...] Die Scientometrie hingegen [Anm. J.S.: im Unterschied zur Bibliometrie] analysiert quantitative Aspekte der Entstehung, Verbreitung und Benutzung wissenschaftlicher Informationen um zu einem besseren Verhältnis der Mechanismen wissenschaftlicher Forschung als sozialer Aktivität beizutragen." (ebd., 16).

"Der Begriff **Informetrie** wurde erstmals von O. Nacke (1979) als Teilbereich der Informationswissenschaft im Jahre 1979 ausgelegt und als Anwendung mathematischer Methoden auf die Sachverhalte des Informationswesens bestimmt. In der ehemaligen Sowjetunion initiierte FID (*Federation Internationale de la Documentation*) die Benutzung des Ausdrucks Informetrie als Gattungsbezeichnung für Bibliometrie und Scientometrie." (ebd., 17).

"Das Forschungsgebiet der Informetrie ist im Vergleich zur Bibliometrie viel weiter gefächert, da sich die Untersuchungen auch auf nicht-wissenschaftliche Publikationen beziehen, die Informationen generieren und ihren Austausch und Benutzung ermöglichen." (ebd., 18).

"Den Begriff Webometrie riefen Almind und Ingwersen (1997) ins Leben und bestimmten ihn als Anwendung informetrischer Methoden auf das World Wide Web (WWW)." (ebd., 18).

Nach Diodato gibt es drei Hauptforschungsfelder der Bibliometrie: bibliometrische Gesetze und Verteilungen (dazu zählt er die drei bereits genannten Gesetzmäßigkeiten nach Lotka, Bradford und Zipf), Zitatanalyse und Indikatoren für Forschungsleistungen (vgl. Diodato, 1994, S.14). Diese Arbeit richtet den Fokus auf die Zitatanalyse, aber in einem noch größeren Ausmaß auf einen bestimmten Indikator für Forschungsleistungen, den Impact Faktor.

Im nun folgenden Unterkapitel wird deshalb auf diese beiden bibliometrischen Verfahren näher eingegangen, und die Grundannahmen und Berechnungsgrundlagen expliziert.

3.2 Bibliometrische Verfahren (Zitatanalyse und Impact Faktor)

Wissenschaftliche Zeitschriften werden, unter anderem, von Jokić und Ball (2006) als „elementares Medium wissenschaftlicher Kommunikation“ (Jokić; Ball 2006, 60) bezeichnet. In den hier diskutierten bibliometrischen Verfahren, also in der Zitatanalyse im Allgemeinen, aber vor allem speziell beim Impact Faktor, gelten Zeitschriften(-artikel) und die *darin enthaltenen Zitierungen* als Berechnungsgrundlage. Wie die Berechnung erfolgt wird in den folgenden zwei Unterkapiteln getrennt je für die Zitatanalyse und den Impact Faktor erläutert; erste problematische Aspekte werden dabei sichtbar werden. Die Diskussion dieser Aspekte, sowie der für die Bildungswissenschaft problematische Aussage der Vorherrschaft des Mediums Zeitschrift für die wissenschaftliche Kommunikation, erfolgt, auf Grund der Umfänglichkeit dieser Diskussion nicht direkt innerhalb der erläuternden Kapitel, sondern im Anschluss daran⁷.

3.2.1 Die Zitatanalyse

Nach Jokić und Ball sind Zitatanalysen von größter Bedeutung in Bezug auf die Erläuterung wissenschaftlicher Kommunikation. Historisch gesehen entstanden die ersten Analysen bereits in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts. Diese dienten damals z.B. zur Erstellung von Listen, die Zeitschriften erfassten, welche für den Bestand einer Fachbibliothek angekauft werden sollten oder zur Verdeutlichung, welche WissenschaftlerInnen sich gegenseitig

⁷ Eine Ausnahme bildet das Unterkapitel der Zitatanalyse. Da sich die vorliegende Diplomarbeit vor allem dem aktuell brisant diskutierten IF annimmt, werden kritische Stellungnahmen zur Zitatanalyse direkt nach deren Erläuterung erfolgen.

referieren. Jedoch erst ab dem Zeitpunkt der Entstehung von *Zitatindexen* (1963) kann von umfangreicher Forschung auf diesem Gebiet gesprochen werden (s.Jokić; Ball 2006, 12).

Zitatanalysen unterscheiden sich in wesentlichen Punkten von der reinen Zählung von Zitaten, wie es unter anderem durch den Impact Faktor geschieht. Dieser Umstand soll im Anschluss an dieses Unterkapitel näher ausgeführt werden. Bei Jokić und Ball ist diesbezüglich Folgendes über die Zitatanalyse zu lesen:

„Zitatanalysen reflektieren *die Art der Auseinandersetzung eines Autors mit einem Thema* (Small, 1986), gewähren Einsicht in die *Vernetzung von Ideen und Inhalten*, die in wissenschaftlichen Arbeiten dargestellt sind (Baker 1990) und weisen auf *verschiedene Verhaltensweisen* der Wissenschaftler hin.“ (Jokić; Ball 2006, 146; Hvh. J.S.).

Unter Bezugnahme auf unterschiedliche Autoren (Egghe; Rousseau (1990) und Rousseau; Zuccala (2004)) führen Jokić und Ball unterschiedliche Verwendungen von Zitatanalysen in der Wissenschaft aus. Sie dient „als Grundlage für die qualitative und quantitative Bewertung von Wissenschaftlern, Publikationen und wissenschaftlichen Institutionen, zu Untersuchungen von Strukturen und der Entwicklung wissenschaftlicher Gebiete (Rousseau und Zuccala 2004), zur Feststellung von Zitatmotiven und nicht zuletzt zur Literaturrecherche.“ (Jokić; Ball 2006, 146). Auf die Bedeutung von Strukturmerkmalen sind Weingart und Winterhager (1984) näher eingegangen. Sie merkten an, dass eines „der wichtigsten Strukturmerkmale der Wissenschaft (...) ihre Differenzierung in Spezialgebiete [ist]“ (Weingart; Winterhager 1984, 173). ForscherInnen, welche zu einem Spezialgebiet forschen stellen ein Kommunikationsnetzwerk dar (vgl. ebd., 173). Garfields Grundannahme war, dass WissenschaftlerInnen, die ihre Arbeiten gegenseitig zitieren, in einer intellektuellen Relation zueinander stehen. Er sah dieses Forschungsfeld als so bedeutsam an, dass er 1998 vorschlug ein gesondertes Forschungsfeld namens „Zitatologie“ einzuführen (vgl. Jokić; Ball 2006, 146). „Diese würde sich mit theoretischen und praktischen Aspekten von Zitaten und Zitierungen auseinandersetzen und neue methodologische Ansätze entwickeln.“ (Jokić; Ball 2006, 146). Im Rahmen der Recherchen für diese Diplomarbeit konnte das Forschungsfeld der Zitatologie allerdings nicht aufgefunden werden, bzw. auch keine Publikation Garfields aus dem Jahr 1998 (oder einem folgenden Jahr), in dem diese Idee ausgeführt werden würde.

Weingart und Winterhager betonten schon 1984, dass Analysen in der Art von Zitatanalysen einen Beitrag für wissenschaftspolitische Entscheidungen und Forschungsplanung leisten könnten, z.B. im Rahmen von Fördermittelvergaben (vgl. Weingart; Winterhager 1984, 174).

Die von Jokić und Ball, aber auch von Weingart und Winterhager vorgestellten Methoden der Zitatanalyse sind unter anderem die *Kozitationsalyse* und die *Analyse bibliographischer Paare*. Beide Methoden messen die Stärke der Verbindung zwischen Arbeiten.

Zum besseren Verständnis folgt an dieser Stelle die Klärung des Begriffs Kozitat, wie er innerhalb der Kozitatanalyse verstanden wird.

„Kozitate sind Verbindungen von zwei Dokumenten, deren Verbindungsintensität gemessen wird durch die Frequenz in der diese beiden Dokumente zusammen zitiert werden. Wenn ein Dokument X vorliegt, das die Arbeiten A, B, C, D, E zitiert, und ein Dokument Y, das die Arbeiten D, E, F, G zitiert, dann sind die Arbeiten D und E Kozitate in den Dokumenten X und Y. Je größer die Erscheinungshäufigkeit von Kozitaten, desto stärker die gegenseitige Beziehung zwischen den Dokumenten.“ (Jokić; Ball 2006, 147)⁸.

Diese Methode ermöglicht das Bilden von Clustern, welche aufzeigen welche Besonderheiten von Strukturen, Kernideen und wissenschaftlicher Kommunikation innerhalb einer Wissenschaft vorherrschen, bzw. wie der Wandel „populärer“ Themen erfolgt (vgl. ebd., 147ff.). Weingart und Winterhager erwähnen in diesem Zusammenhang, dass die Methode auf den Daten des SCI (Science Citation Index), des SSCI (Social Science Citation Index) oder des A&HCI (Arts and Humanities Citation Index)⁹ basiert und von Harry Small entwickelt wurde. Sie sehen diese Methode als die Erweiterung der Messung bibliographischer Paare (vgl. Weingart; Winterhager 1984, 175).

Die Messung durch bibliographische Paare erfolgt auf ähnliche Weise. „Die von zwei Dokumenten zitierte Arbeit wird als Einheit eines bibliographischen Paares definiert. Die Verbindungsstärke zweier Dokumente wird durch die Anzahl der Einheiten bibliographischer Paare gemessen. Je höher die Anzahl bibliographischer Paare, desto größer die Wahrscheinlichkeit der Verwandtheit zweier Dokumente. Wenn das Dokument X die Arbeiten A, B, C, D, E zitiert, und das Dokument Y die Arbeiten D, E, F, G, H, dann sind die Dokumente X und Y bibliographische Paare aufgrund der gemeinsamen zitierten Arbeit D und E.“ (ebd., 150).

Sowohl Weingart und Winterhager als auch Jokić und Ball sehen in der Messung von bibliographischen Paaren ein *statisches* Bild (weil Zitate innerhalb einer publizierten Arbeit nicht mehr variabel sind), wobei die Ermittlung von Ko-Zitierungen ein *dynamisches* Bild der

⁸ Eine ganz detaillierte Beschreibung der Methode ist bei Weingart und Winterhager auf den Seiten 176-182 zu finden (Weingart; Winterhager 1984, 176-182). Auf die Erläuterungen im Rahmen dieser Arbeit wird verzichtet, weil eine Darstellung in diesem Umfang nicht zum Fortkommen dieser Arbeit beiträgt.

⁹ Ausführungen zu den verschiedenen Indexen folgen im Kapitel zum Thema Impact Faktor.

Wissenschaft (und Strukturen der Entwicklung von Wissenschaft) ermöglichen, weil bereits veröffentlichte Arbeiten immer wieder in verschiedenen Zusammenhängen gemeinsam zitiert werden können (vgl. Weingart; Winterhager 1984, 176; Jokić; Ball 2006, 150).

Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass auch im Rahmen der Zitatanalyse weder die Motive für Zitierungen noch die durch sie erfolgende *Art der Diskursivierung* untersucht werden, sondern Relationen der wissenschaftlichen Kommunikation. Um die Motive zu bestimmen wären Inhaltsanalysen unerlässlich (vgl. Weingart; Winterhager 1984, 182; Jokić; Ball 2006, 151).

Das bedeutet in einer ersten Zusammenfassung für den Erkenntnisstand dieser Diplomarbeit, dass auch die Zitatanalyse, obwohl als *reflektierendes* Instrumentarium angelegt, welches Vernetzungen von Ideen und Verhaltensweisen von WissenschaftlerInnen ausweisen soll, eigentlich auch eine Vermessung wissenschaftlicher Publikationen darstellt, *deren Operationalisierungen nicht darauf abzielen auf die unterschiedlichen Verwendungsweisen von Zitaten* einzugehen. Die Kritik, welche am Impact Faktor (oder allgemein dem Zitatindex des ISI)¹⁰ vorherrschend ist und welche Jokić und Ball auch einleitend in der Erläuterung der Zitatanalyse anführen, nämlich dass *Zitate hier unreflektiert als „gleichwertig“ angenommen werden* (vgl. Jokić; Ball 2006, 145), gilt somit *auch für die Zitatanalyse*.

Zu diesem Schluss gelangt man, wenn man genauer in Augenschein nimmt, was bei der Zitatenanalyse geschieht. Datenmaterial sind in diesem Fall, folgt man den Ausführungen von Jokić und Ball, vor allem Artikel (aus Zeitschriften). Das Verfahren vergleicht, welche Artikel in zwei Arbeiten vorkommen, bzw. welche Artikel häufig gemeinsam zitiert werden. Es wird angenommen, dass dies eine intellektuelle Nähe (vgl. Garfield) zwischen den koozierten Artikeln, bzw. den bibliographischen Paaren bedeutet. Die implizite, aber tragende Annahme der „Gleichwertigkeit“ der Zitate scheint jedoch insofern problematisch, als dass dabei nicht darauf geachtet wird, ob z.B. ein Artikel in beiden Aufsätzen aus dem gleichen Grund zitiert wird, also etwa, um diesen zu widerlegen, oder ob vielleicht sogar der/die eine Autor/ eine Autorin den Artikel A heranzieht, um Behauptungen zu widerlegen, während der/die andere/r Autor/in den selben Artikel A heranzieht, um aufbauend auf diese Aussagen weitere Forschung zu betreiben. Bereits durch derartige erste Reflexionen wird die Annahme der intellektuellen Relation zwischen den koozierten AutorInnen zumindest diskussionswürdig.

¹⁰ ISI = Institut for Scientific Information

Diese zusammenfassende Erkenntnis schafft einen Übergang zum zweiten Unterkapitel, welches sich dem Impact Faktor widmet. Im Rahmen dessen wird auch auf die momentan gängigen Datenbanken (des ISI und dem JCR¹¹) eingegangen werden und deren Bedeutung für die aktuelle Wissenschaftslandschaft diskutiert.

3.2.2 Bibliometrisch-statistische Kenndaten am Beispiel des Impact Faktors

Weingart und Winterhager (1984) unterscheiden in Bezug auf Messung von Forschungsqualität unter anderem zwischen *Outputindikatoren* und *Strukturindikatoren*. Wie bereits dargestellt, zählt die Zitatanalyse zu den Strukturindikatoren. Der nun folgende Indikator, der Impact Faktor, wird von Weingart und Winterhager zu den Outputindikatoren gezählt (vgl. Weingart; Winterhager 1984).

Allgemein verfügbar wurde der Impact Faktor erst nach dem Aufbau der Datenbank SCI (Science Citation Index) von ISI, die Idee wurde jedoch bereits 1927 von Gross und Gross entwickelt. Ihre Grundannahme war, „dass der Informationsgehalt einer Zeitschrift umso größer ist, je höher die Anzahl der Zitate von Artikeln dieser Zeitschrift ist.“ (Jokić; Ball 2006, 80). Heute wird jene Version des Impact Faktors herangezogen, die Garfield das erste Mal 1955 vorstellte (vgl. ebd.). Die Grundidee dabei ist folgende: Der „Impact Faktor [gibt] das Verhältnis der Anzahl von Zitaten zu veröffentlichten Artikeln und der Anzahl veröffentlichter Artikel in einem bestimmten Zeitfenster wieder.“ (ebd.). Wie erfolgt nun die Berechnung genau? Das Datenmaterial, das analysiert wird, sind ausschließlich Zeitschriften. Der Impact Faktor „errechnet sich als Bruchzahl und gibt die Anzahl der Zitationen im laufenden Jahr von allen Publikationen der betreffenden Zeitschrift in den zwei vorangegangenen Jahrgängen dividiert durch die Anzahl der Artikel dieser Zeitschrift im gleichen Zeitraum an.“ (ebd., 80f.). Ball und Tunger geben dazu ein Beispiel. Sie nehmen an, dass eine Zeitschrift einen Impact Faktor von 15 erringen konnte. Das bedeutet nun, „dass jeder Artikel des untersuchten Journals aus dem Publikationsfenster im Folgejahr durchschnittlich 15 Zitate erringen konnte.“ (Ball; Tunger 2005, 16). Oder einfach formuliert: „Der Impactfaktor einer Zeitschrift bemisst sich daran, wie oft Beiträge dieser Zeitschrift an anderer Stelle erwähnt werden.“ (Jakobs 1999, 252).

Stock weist darauf hin, dass es diese Berechnung jedoch genau zu betrachten gilt, weil bei der Berechnung des Impact Faktors zwischen „zitierbaren“ und „nichtzitierbaren“ Quellenartikel einer Zeitschrift unterschieden wird und der Impact Faktor nur eine Relation zu den zitier-

¹¹ JCR: Journal Citation Reports

baren Quellenartikeln herstellt. „Zitierbare Quellenartikel“ sind Originalartikel und Review-artikel. Buchbesprechungen, Editorials, „Letters to the Editor“ oder Diskussionsbeiträge sind davon ausgeschlossen (vgl. Stock 2001, 30). Erwähnenswert ist diese methodische Entscheidung vor allem deshalb, weil zwar die nichtzitierbaren Quellenartikel ausgeschlossen wurden, aber trotzdem „werden die Zitationen, die diese Beiträge nennen, mitgezählt.“ (ebd., 30). Das erscheint durch die paradox anmutende Tatsache problematisch, dass gerade dadurch der Impact Faktor eben jener Zeitschriften (fälschlicherweise) höher wird, welche viele „unzitierbare Quellenartikel“ drucken (vgl. ebd., 30).

Ebenso kritisch zu betrachten ist der Begriff des Zitats. Dadurch, dass eine große Anzahl an Zeitschriften in den Datenbanken (z.B. JCR) erfasst wird, kann kein Artikel inhaltlich erfasst werden. Diese Problematik wird im anschließenden Kapitel, welches die Kritikpunkte näher beleuchtet, noch genauer erörtert und diskutiert werden. An dieser Stelle gilt es nur zu verdeutlichen, was der Impact Faktor tatsächlich berechnet.

Was ist nun in der Terminologie der Bibliometrie in Bezug auf den Impact Faktor ein Zitat?

Während der Recherchen für diese Diplomarbeit konnte eine Arbeit von Kölner und Grazer Studierenden ausfindig gemacht werden, die in der Schriftenreihe „Kölner Arbeitspapiere“ der Bibliotheks- und Informationswissenschaft veröffentlicht wurde. Diese Arbeit gewährt einen Einblick in die Berechnung des Impact Faktors. „Unsere informetrischen Analysen stützen sich auf Quellenartikel sowie auf die darin enthaltenen Referenzen. (...) Eine ‚Referenz‘ ist eine zitierte Literaturstelle, die sich in den Fuß- oder Endnoten (ggf. in einer Bibliographie oder einem Literaturverzeichnis) eines Quellenartikels befindet. Jede zitierte Literaturstelle wird, ungeachtet wie häufig sie in unterschiedlichen Fußnoten eines Quellenartikels zitiert wird (etwa ‚ebd.‘ oder ‚a.a.O.‘), stets nur einmal gezählt.“ (Grazia Colonia¹² 2002, 46).

Stock betont ebenfalls, dass ausschließlich Fuß- oder Endnoten ausgewertet werden. Dies ist eine Referenz, wenn sie in der Chronologie rückwärts führt (vgl. Stock 2001, 25). Von Zitation wird gesprochen, „wenn ein Werk – später - in einem anderen Werk genannt wird.“ (ebd., 25). Üblicherweise wird beim ISI von Zitation gesprochen, wenn die Chronologie vernachlässigt werden kann (vgl. Stock 2001, 25).

Einen speziellen Aspekt gilt es an dieser Stelle noch hervorzuheben, um die für diese Arbeit relevanten Terminologien zu verdeutlichen, und zwar jenen, der den Begriff der

¹² Grazia Colonia ist am Deckblatt als AutorInnenschaft angeführt, doch das ist der Projektname (Graz/Köln). Die Auflistung der AutorInnen befindet sich nach dem Abstract. Folgt man den Angaben im Impressum wird Grazia Colonia als AutorInnenschaft gewünscht.

Selbstzitation betrifft. Entgegen der wahrscheinlich von den meisten LeserInnen spontan durchgeführten Interpretation dieses Begriffes (ein Autor/ eine Autorin zitiert von ihm/ihr früher verfasste Textstellen in einem aktuellen Artikel wieder, er/sie zitiert sich in diesem Sinne selbst, bzw. die selbst verfassten Arbeiten) bedeutet in der Terminologie, welche hier vorliegt eine Selbstzitation jedoch folgendes: „Von Selbstzitationen ist die Rede, wenn ein Artikel *frühere Artikel aus der gleichen Zeitschrift* zitiert.“ (Jokić; Ball 2006, 84; Hvh. J.S.). Das ist erwähnenswert, weil Selbstzitationen, in der eben definierten Weise, den Impact Faktor einer Zeitschrift (künstlich) in die Höhe treiben (vgl. ebd., 84; Stock 2001, 29). Es soll an dieser Stelle jedoch festgehalten werden, dass es die Möglichkeit gibt, über die Datenbanken einen revidierten IF abzurufen, der Selbstzitationen ausschließt (vgl. Jokić; Ball 2006, 85).

Die letzte Anmerkung verweist auf einen weiteren Aspekt, der hier erwähnt werden soll: Innerhalb dieser Arbeit gab es schon mehrmals Nennungen und Verweise auf *Datenbanken*. Einerseits gab es die Nennung des ISI (Institut for Scientific Information), andererseits kamen Datenbanken wie der SCI oder der JCR zur Sprache. Der nun folgende Abschnitt verdeutlicht, in welcher Weise diese Nennungen für die vorliegende Arbeit relevant sind und was darunter zu verstehen ist.

Das ISI wurde von Eugene Garfield 1960 gegründet und gehört heute zum Konzern Thomson-Scientific Inc. Der Arbeitsbereich dieses Instituts ist unter anderem die Erstellung von Zitationsindexen. Mit dem SCI (Science Citation Index) hat das Institut quasi eine Monopolstellung erlangt. Einerseits, weil es eine multidisziplinäre Datenbank ist und zweitens, weil diese bibliographische Daten in Kombination mit Zitierungen verzeichnet. Über das „Web of Science“ ist die Datenbank online durchsuchbar (vgl. Ball; Tunger 2005, 17). Der Journal Citation Reports (JCR)¹³ erfasst sowohl den SCI als auch den SSCI (Social Science Citation Index). Laut Jokić und Ball umfasst die JCR Science Edition rund 5700 Zeitschriften, der JCR Social Science Edition rund 1700 Zeitschriften. Der JCR, welcher jährlich erscheint, ermöglicht es Zeitschriftenranglisten zu erstellen, z.B. geordnet nach dem Impact Faktor. HerausgeberInnen von Zeitschriften sind bemüht, dass diese in der Datenbank Journal Citation Reports (JCR) aufscheinen und ihr Impact Faktor (IF) ermittelt wird. Primär war der JCR als Hilfsmittel für Bibliothekare gedacht, bzw. für die Auswertung von Zeitschriftenbeständen (vgl. Jokić; Ball 2006, 78ff.). Die Hilfsfunktion zur Erstellung und Erweiterung von Bibliotheksbeständen wird auch von Bauin und Rothman hervorgehoben (vgl. Bauin; Rothman

¹³ Der JCR ist auch über die Datenbanken der Universität Wien zugänglich.

1991, 97). Weingart und Winterhager sehen die Datenbanken auch als Recherchemedium an, indem die Themenindexe dafür genützt werden. Themenindexe werden erhoben, indem „alle wichtigen Begriffe aus Titel und Untertitel der erfassten Publikationen aufgelistet [werden]“ (Weingart; Winterhager 1984, 123). Der Themenindex entspricht somit einem Register bzw. Schlagwortverzeichnis (vgl. Weingart; Winterhager 1984, 123). Jokić und Ball weisen darauf hin, dass die heutige Anwendung des JCR zur Evaluierung von einzelnen ForscherInnen, weder „vorbehaltlos sinnvoll noch richtig ist.“ (Jokić; Ball 2006, 79). Auf die wissenschaftspolitische Nutzung haben bereits 1984 Weingart und Winterhager hingewiesen (vgl. Weingart; Winterhager 1984, 123).

Dieser Hinweis bietet einen direkten Übergang zum nächsten Kapitel des *Forschungsstands*, welches auch die kritischen Stimmen bezüglich des Impact Faktors referiert. Einerseits betrifft dies Kritikpunkte, welche von unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen ausgehen, andererseits wird im Anschluss daran der Bogen in die Bildungswissenschaft gespannt, und der Frage nachgegangen, wie in dieser Disziplin bisher auf die Thematik reagiert wurde.

4 Kritik an bibliometrischen Verfahren

Seyr weist darauf hin, dass Qualitätssicherung in der Forschung schwierig umzusetzen ist, weil es keinen allgemeingültigen Maßstab gibt, an dem die Qualität von Forschungen gemessen werden kann. Bibliometrische Daten haben laut Seyr eine beschränkte Aussagekraft und sollten deshalb durch weitere (qualitative) Daten ergänzt werden¹⁴ (vgl. Seyr 2006, 40f.). Wie jedoch bereits einleitend erwähnt, werden bibliometrische Datenerhebungen immer häufiger dazu genutzt, um wissenschaftspolitische und forschungsplanende Entscheidungen zu treffen und diese durch Berufung auf Kenndaten, wie zum Beispiel dem IF, zu legitimieren. Trotz vielfacher Kritik an dieser Praxis sind quantitative Indikatoren dennoch weitgehend anerkannt (vgl. Barlösius 2006, 389). Im Rahmen der Darstellung unterschiedlicher Datenbanken und Indexe wurde bereits ausgeführt, dass diese ursprünglich primär Hilfsmittel zur Überprüfung und Aktualisierung von Bibliotheksbeständen sein sollten. Ein Grund für die Tendenz Forschungsleistungen zu bewerten und somit auch einem „Ranking“ zu unterziehen, ist das rasante Anwachsen der Forschungsaktivitäten mit dem gleichzeitig eintretenden Problem der Finanzierung (vgl. Felt; Nowotny, Taschwer 1995, 236). Die Verwendung des IF als Entscheidungsgrundlage für Stellenvergaben, bzw. Fördermittelzuspruch wird auch von Seiten einiger InformationswissenschaftlerInnen kritisch betrachtet. Jokić und Ball warnen vor

¹⁴ Ein Postulat, das in dieser Arbeit aufgegriffen wird!

vereinfachten Rückschlüssen, wie z.B. die Anzahl der Zitierungen als Maßstab für Qualitätsbestimmungen zu verwenden. Sie bezeichnen die Anzahl der Zitierungen mehr als Maß für Sichtbarkeit, Einfluss, Bedeutung und Wahrnehmung einer Arbeit innerhalb der Scientific Community (vgl. Jokić; Ball 2006, 145). Auch innerhalb des „Dictionary of bibliometrics“ definiert Diodato den IF als Maß für die Wichtigkeit und den Einfluss bestimmter Dokumente (vgl. Diodato 1994, 82). Lehl, Kinzel und Fischer gehen von der Annahme aus, dass die Anzahl der zitierten Publikationen vor allem auf die Produktivität eines Autors/ einer Autorin schließen lässt (vgl. Lehl; Kinzel; Fischer 1988, 295). Ball und Tunger sehen in der Zitatzählung die Möglichkeit Rückschlüsse auf die Resonanz einer Publikation innerhalb wissenschaftlicher Disziplinen zu ziehen bzw., in einer gewissen Weise Trends innerhalb einer Wissenschaft zu erkennen (vgl. Ball; Tunger 2005, 38f.). Dies sollte jedoch nicht unbedingt mit einem Maßstab für Qualitätsmessung gleichgesetzt werden. Stock betont sogar, dass ihm unwohl wäre, wenn im Zusammenhang mit dem IF von Qualität gesprochen werden würde (vgl. Stock 2001, 36). Zentral ist der bereits innerhalb der Erkenntniszusammenfassung in Bezug auf die Zitatanalyse erwähnte Aspekt, dass Zitatindexe nicht erfassen *warum* bzw. *wozu* eine Arbeit von anderen AutorInnen zitiert wird. Somit ist die Annahme, dass eine viel zitierte Arbeit qualitativ hochwertige Forschungsergebnisse beinhalten muss, vereinfachend. Eine Arbeit kann auch deshalb oft zitiert werden, weil von Seiten unterschiedlicher AutorInnen die in der Arbeit festgehaltenen Ergebnisse kritisiert bzw. widerlegt werden bzw. u.U. formale und/oder inhaltliche resp. argumentatorische Fehler aufgezeigt werden. An dieser Stelle sind die von Jokić und Ball angeführten Begriffe wie: Sichtbarkeit, Einfluss, Bedeutung und Wahrnehmung stimmig: Die Arbeit mit den zu widerlegenden Ergebnissen wird innerhalb der Scientific Community wahrgenommen, sie ist also sichtbar und sie ist auch bedeutsam, denn auch die Diskussion zur Widerlegung der Arbeit treibt die Forschung voran, somit ist die Arbeit von Bedeutung. *Es kann jedoch im oben genannten Fall eben gerade nicht behauptet werden, dass diese Arbeit durch diese Kennzeichnung einem Qualitätsstandard dieser Disziplin entspricht.*

Eugene Garfield wollte mit der Einführung von Zitatindexen (und somit auch des IF) etwas anderes bewirken. Liest man seine Schrift: Citation Indexing, so erhält man innerhalb des ersten Kapitels den Eindruck, als wäre seine leitende Idee die Ökonomisierung von Rechercheprozessen gewesen und innerhalb von Kapitel 5 stellt er auch den Citation Index als Suchmaschine vor (vgl. Garfield 1979, 1-5, 41-61). Garfield selbst meint dazu im Rückblick: „(l)ike [sic!] nuclear energy, the impact factor has become a mixed blessing. I expected that it

would be used constructively while recognizing that in the wrong hands it might be abused” (Garfield 1999, 979).

Der Tatsache folgend, dass der IF innerhalb des momentanen wissenschaftlichen Diskurses als brisanter wahrgenommen wird als die Anwendung der Zitatanalyse, wird sich das folgende Kapitel vor allem Kritikpunkten bezüglich des IF und dessen Anwendung widmen. Auf Grund dessen wurde von der Verfasserin dieser Arbeit bereits innerhalb des Unterkapitels zur Zitatanalyse im Rahmen der Zusammenfassung des Erkenntnisstandes kritisch Stellung genommen.

Das nächste Kapitel gliedert sich folgendermaßen:

Zuerst wird der Frage nachgegangen aus welchen Disziplinen überhaupt Kritik am IF geübt wird. Um allmählich einen Bogen in die Disziplin der Bildungswissenschaft zu spannen, werden erst disziplinfremde Stellungnahmen aufgezeigt und diskutiert, um dann langsam zu Stellungnahmen bildungswissenschaftlicher AutorInnen überzugehen.

Auch hier wird diese Struktur, vom Allgemeinen zum Spezifischen, weiter verfolgt werden. Zuerst werden kritische Diskurse zur Thematik der quantitativ-empirischen Verfahren zur Leistungsfeststellung und Evaluation innerhalb der Bildungswissenschaft verfolgt, um dann auf Aufsätze von Tenorth (1990) und Brachmann (2003) einzugehen, welche direkt zu bibliometrischen Verfahren im Wissenschaftsbetrieb der Bildungswissenschaft Stellung genommen haben.

Abschließend wird die Sicht von Stephenson (1992, 2003b) (unter Einbezug von Schüle in 1999, 2002, 2005) auf die Problematik eines naiven Empirismus und der Vereinheitlichung von Wissenschaft (und Wissenschaftlichkeit) dargelegt.

Dieser Aufbau verfolgt das Ziel den Problemhorizont sichtbar zu machen, in den Diskurs einzusteigen und dabei eine Forschungslücke zu eröffnen, welche diese Diplomarbeit ein Stück weit bearbeiten möchte.

4.1 Kritik an bibliometrischen Verfahren aus unterschiedlichen Disziplinen

Da ich aus der Sicht einer Bildungswissenschaftlerin die vorliegende Arbeit schreibe, wird sich auch mein Fokus bei der Wahl der darzustellenden Kritikpunkte vor allem auf jene richten, welche aus bildungswissenschaftlicher Sicht besonders relevant scheinen und für den Diskurs innerhalb dieser Disziplin fruchtbar gemacht werden können.

Aus welchen Disziplinen können nun kritische Stimmen bezüglich der Anwendung des IF oder der Methodik (Berechnungsgrundlage) des IF entnommen werden?

Zeitschriftenpublikationen sind vor allem innerhalb der Naturwissenschaften führendes Publikationsmedium geworden (vgl. Jakobs 1999, 57), und der IF begünstigt dadurch auch naturwissenschaftliche Disziplinen, bzw. Disziplinen, welche methodisch den Naturwissenschaften nahe stehen (wie z.B. die Medizin). Erstellt man über den JCR (Science Edition) ein Ranking nach der Höhe des IF, so sind unter den Top Fünf auf den ersten drei Rängen medizinische Fachzeitschriften. Platz vier belegt eine Zeitschrift der Molekularbiologie und Platz 5 eine Zeitschrift der multidisziplinären Physik. Trotzdem gibt es aus den Reihen der MedizinerInnen (z.B. Golder 2000, Oehm; Lindner 2002) durchaus kritische Stellungnahmen. Aber auch aus der Betriebswirtschaft (z.B. Schmitz 2006), der Wissenschaftsforschung, bzw. (Wissenschafts-)Soziologie (z.B. Weingart; Winterhager 1984, Barlösius 2006, Felt; Nowotny; Taschwer 1995) und Linguistik (z.B. Jakobs 1999¹⁵) können kritische Diskussionen entnommen werden. Wie bereits einleitend in dieses Kapitel gezeigt wurde, haben auch InformationswissenschaftlerInnen (Jokić; Ball 2006, Ball; Tunger 2005, Stock 2001, 2002a, 2002b, Garfield 1999, Brugbauer 1998) einen kritischen Blick auf die Thematik.

Jokić und Ball weisen darauf hin, dass es in Bezug auf den IF mehrere Probleme und Fehlerquellen gibt, und dieser deshalb nur mit Vorsicht als „Schlüsselindikator“ für Entscheidungsfindungen genutzt werden sollte (vgl. Jokić; Ball 2006, 82). Problematisch ist unter anderem die Berechnungsgrundlage des IF. Wie bereits durch Ausführungen von Stock gezeigt, werden nicht alle Artikel als zitierbare Artikel anerkannt, aber alle Zitierungen werden gezählt, was dazu führt, dass der IF verfälscht wird (vgl. Jokić; Ball 2006, 81f.; Stock 2001, 30). Außerdem wird festgehalten, dass Zeitschriften, die viele Reviewartikel veröffentlichen einen höheren Impact Faktor aufweisen (vgl. Stock 2001, 31; Golder 2000, 74). Jokić und Ball haben einige Zeitschriften untersucht und festgestellt, dass sich HerausgeberInnen an den Berechnungsgrundlagen des IF orientieren, um ihre Zeitschrift umzugestalten und somit einen höheren IF zu erzielen (vgl. Jokić; Ball 2006, 100). Dieses Phänomen haben jedoch auch Oehm und Lindner, sowie Brugbauer kritisiert, weil dies zur Folge hat, dass wissenschaftsinterne Prozesse, welche über weite Strecken einer Tradition folgen, von außenstehenden Kontrollmechanismen (z.B. dem ISI) beeinflusst werden (vgl. Oehm; Lindner 2002,

¹⁵ Jakobs nimmt innerhalb dieser Arbeit eine Sonderstellung ein, wenn es um die Klärung ihrer Zugehörigkeit zu disziplinfremden oder aber disziplininternen KritikerInnen geht: Ihre Arbeiten (darunter 1999 ihre Habilitationsschrift) hat sie als Linguistin verfasst aber sie hat auch Erziehungswissenschaft studiert und nimmt innerhalb ihrer Habilitationsschrift immer wieder Bezug auf diese Disziplin.

1489, Brugbauer 1998, 509f.). Ebenfalls häufig kritisiert wird der Aspekt des Zeitfensters von zwei Jahren, das als Berechnungsrahmen dient. Zeitschriften können aktuell hochzitiert sein, aber vor zwei Jahren noch weniger Beachtung gefunden haben. Der „aktuelle“ IF erfasst dies nicht. Die eigentliche *Aktualität* kann hier paradoxerweise nur *rückwirkend* betrachtet werden (vgl. Jokić; Ball 2006, 82f., Brugbauer 1998, 508, Bauin; Rothman 1991, 96).

Eine weitere Problematik bei der Berechnung des IF ist die Missachtung der MehrautorInnen-schaft. Wird ein Artikel von mehreren AutorInnen verfasst, so werden die Zitierungen nur der erstgenannten Person zugeschrieben (vgl. Weingart; Winterhager 1984, 124, Klingemann 1988, 206). Dies führt zu einer Verfälschung der Reputation¹⁶ und macht z.B. Stellenvergaben nach Anzahl von Veröffentlichungen in hochzitierten Zeitschriften fraglich.

Weiters wird die Problematik der Berechnungsgrundlage auch in Bezug auf bewusste und unbewusste Fehler in der Zitierung (bzw. ganz allgemein gesagt, inwiefern sich das Zitierverhalten auf den IF auswirkt) diskutiert. Bereits im Rahmen dieser Arbeit erläutert wurde die Problematik von Selbstzitierungen (im Begriffsverständnis des ISI). Neben diesen, ist jedoch auch die unvollständige oder fehlerhafte Aufnahme von Quellen in das Literaturverzeichnis eine Fehlerquelle, welche sich auf den IF auswirkt. Fremdes Gedankengut wird entweder nicht oder fehlerhaft gekennzeichnet und ist somit dem Eigentümer/ der Eigentümerin nicht mehr zuordenbar¹⁷ (vgl. Goldner 2000, 74).

Ein weiteres Problemfeld ist das der so genannten „Zitierkartelle“. Zitierkartell meint, dass sich eine ForscherInnengemeinschaft, unter gleichzeitigem Ausschluss anderer WissenschaftlerInnen, gegenseitig zitiert (vgl. Weingart; Winterhager 1984, 135f.). In Bezug auf die vorliegende Thematik verschärft sich die Problematik, wenn HerausgeberInnen von Zeitschriften *vorschreiben* Artikel der eigenen Zeitschrift zu zitieren, um den IF hoch zu halten, bzw. in die Höhe zu treiben (vgl. Golder 2000, 75; Schmitz 2006, 6).

Außerdem bemängeln viele WissenschaftlerInnen die fehlende inhaltliche Kontrolle und Interpretation der Zitate innerhalb von Artikeln. Einen Aspekt, welchen sie dabei besonders hervorheben ist die Bedeutung von „negativen“ Zitaten. Wie bereits dargelegt, werden darunter Zitierungen verstanden, welche FachkollegInnen deshalb vornehmen, um Behauptungen anderer WissenschaftlerInnen zu widerlegen und somit Fehler innerhalb der Forschung aufzudecken. Im Allgemeinen bestätigen WissenschaftlerInnen die Notwendigkeit solcher (also fehlerhafter) Forschungsarbeiten, weil auch diese den Erkenntnisgewinn innerhalb der

¹⁶ Weingart und Winterhager erwähnen in diesem Zusammenhang auch die Benachteiligung von JungwissenschaftlerInnen (vgl. Weingart; Winterhager 1984, 129f.). Klingemann betont, dass die Reihenfolge der AutorInnen-nennung nicht immer dem Anteil der zum Artikel beigetragenen Arbeitsleistung entspreche (vgl. Klingemann 1988, 206).

¹⁷ Im Kapitel über Funktion von Zitaten wird auf solche Problematiken noch näher eingegangen werden.

Wissenschaft vorantreiben, aber weisen auch darauf hin, dass dann kaum mehr von *Qualität* (der zitierten Arbeit) gesprochen werden kann (vgl. Weingart; Winterhager 1984, 137f.; Golder 2000, 74; Bauin; Rothman 1991, 94; Schmitz 2006, 5).

Auch das Zitierverhalten der WissenschaftlerInnen innerhalb unterschiedlicher Disziplinen wirkt sich auf den IF aus. (vgl. Weingart; Winterhager, 136-139, Golder 2000, 75). Hier sei jedoch in Erinnerung gerufen, dass „Zitat“ in diesem Fall die *Angaben im Literaturverzeichnis* meint und nicht die *tatsächlichen Zitate innerhalb des Artikels*. Arbeitet ein Wissenschaftler/ eine Wissenschaftlerin also mit Verweisen auf viele unterschiedliche Artikel (teilweise ohne wirklich inhaltlich auf diese einzugehen), dann zählen diese Nennungen mehr als wenn ein Wissenschaftler/ eine Wissenschaftlerin diskutierend zu Artikeln Stellung bezieht und dafür weniger Einzelwerke auflisten kann, diese jedoch in einem größeren Umfang bearbeitet hat¹⁸. Dieser Gedankengang macht wohl noch deutlicher, dass eine inhaltliche Interpretation der Forschungsarbeiten notwendig ist, um Forschungsleistungen zu bewerten. Zu diesem Schluss gelangt auch Schneider, wenn er schreibt: „Eine unmittelbare Bewertung von Forschungsleistungen nach *formalisierten, kontextunabhängigen* und *ohne zusätzliche Interpretationsleistungen* anwendbaren Kriterien ist nicht möglich. *Allgemeine* Kriterien bedürfen immer der *problembezogenen Konkretisierung am Einzelfall*.“ (Schneider 1988, 440).

Dieser Aspekt, welchen auch Weingart und Winterhager ansprechen, und der in diesem Fall das Zitierverhalten unterschiedlicher Disziplinen betrifft (vgl. ebd., 139), kann jedoch noch erweitert werden, nämlich zu einer kritischen Betrachtungsweise, welche auch die *Publikationstraditionen* unterschiedlicher Wissenschaften miteinbezieht.

Dieses Problem, das sich aus der Berechnungsgrundlage des IF ergibt und für die Disziplin der Bildungswissenschaft besonders relevant scheint, ist jenes der berücksichtigten Publikationsformen. Wie schon mehrfach erwähnt misst der IF Zitieraten von wissenschaftlichen Zeitschriften. „Der Zeitschriften Impact Faktor in den Sozialwissenschaften als Auswertungsindikator ist weniger zuverlässig und weitaus unsicherer als in den Natur- und angewandten Wissenschaften. Einer der Gründe ist sicherlich die Tatsache, dass in den Sozial- und Geisteswissenschaften Bücher weiterhin eine bedeutende Rolle in der wissenschaftlichen Kommunikation spielen. Zudem orientieren sich die Sozialwissenschaften und insbesondere die Geisteswissenschaften wesentlich stärker an den Ergebnissen des nationalen wissenschaftlichen Outputs.“ (Jokić; Ball 2006, 91). Die Ergebnisse einer zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Diplomarbeit gerade in Arbeit befindlichen anderen Diplomarbeit am Institut für Bildungswissenschaft bestätigen dies (vgl. Heissenberger; Neubauer, 2008). In einem

¹⁸ Jakobs und Brachmann haben zu diesem Aspekt auch Stellung bezogen. Dies wird im Rahmen dieser Diplomarbeit noch ausführlicher diskutiert werden.

Interview, welches Stock 2002 geführt hat, bestätigt auch Garfield, dass in den Humanwissenschaften 80% der Zitierungen auf Bücher oder andere Medien verweisen, welche keine Zeitschriften sind (vgl. Stock 2002b, 24). Felt, Nowotny und Taschwer gehen sogar noch einen Schritt weiter und betonen nicht nur die *höhere Quantität von Buchpublikationen* innerhalb der Geistes- und Sozialwissenschaften, sondern führen weiter aus, dass innerhalb geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen *Buchpublikationen als prestigereicher* betrachtet werden als in den Naturwissenschaften, wo Prestige vermehrt mit Veröffentlichungen in renommierten Zeitschriften assoziiert wird (vgl. Felt; Nowotny; Taschwer 1995, 67).

Ein zweiter Aspekt, der neben der Publikationsform hier angesprochen wurde ist der nationale Output. Stock stellt im Rahmen eines Artikels „Ulrich’s International Periodicals Dictionary“ vor, welches „als vollständige Sammlung von Zeitschriftentiteln [gilt] und (...) sich so als Messlatte für Abdeckungsgrad und Ausgewogenheit von Datenbanken [eignet].“ (Stock 2002a, 18). Der Vergleich des Ulrich’s mit dem SCI ergibt, dass acht Disziplinen überrepräsentiert sind (als Spitzenreiter werden Physik, Chemie, Mathematik und Biologie genannt, aber auch die Medizin ist beim ISI überrepräsentiert), und kleinere Verlage nahezu vollständig vernachlässigt werden (vgl. Stock 2002a, 18; Stock 2001, 21). Wird die Repräsentativität der Datenbanken des ISI mit ExpertInneneinschätzungen verglichen, so wird deutlich, dass aus der Sicht der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft nur 8% der für sie relevanten Zeitschriften im Index vorhanden sind (vgl. ebd., 21). Somit erscheint es für die deutschsprachige Erziehungswissenschaft in hohem Maße problematisch, wenn ihre Forschungsqualität anhand des IF gemessen wird, da deutschsprachige Zeitschriften innerhalb der Datenbanken eindeutig unterrepräsentiert sind.

Dem hält Garfield sein Konzentrationsgesetz entgegen. Er konnte aufzeigen, „daß 75% aller vom SCI erfaßten Titel sich auf weniger als 1000 wissenschaftliche Zeitschriften verteilen, 84% auf weniger als 2000.“ (Weingart; Winterhager 1984, 129). Da der SCI zu dem Zeitpunkt über 3000 Zeitschriften erfasst hat, spricht Garfield davon, dass der Kern jener Zeitschriften, die wissenschaftlich relevante Artikel veröffentlichen erfasst sei (vgl. ebd.). Hier sei anzumerken, dass der SCI und der SSCI nach den gleichen Kriterien erstellt werden und somit das Konzentrationsgesetz auch für den SSCI gelten muss. Aus diesem Grund scheint es relevant zu sein, Garfields Aussage kritisch zu betrachten. Das Konzentrationsgesetz von Garfield verdeutlicht, dass quantitative Erhebungen mit Vereinfachungen arbeiten und somit am Eigentlichen vorbeiziehen (können)¹⁹. Zwar scheint Garfields Konzentrationsgesetz zu mathematisch-statistisch korrekten Ergebnissen zu führen, was aber keineswegs

¹⁹ Dieser Aspekt wird noch umfassend diskutiert werden, wenn auf die Kritik Schirlbauers an quantitativen Verfahren in der Bildungswissenschaft eingegangen werden wird.

zwingend den Schluss nahelegt, dass somit auch das Wesentliche und Eigentliche erfasst sei! Der Vergleich mit den ExpertInneneinschätzungen lässt deutlich werden, wie groß die Differenz zu sein scheint, wenn diese zu dem Urteil gelangen, dass lediglich 8% der für sie relevanten Zeitschriften erfasst sei und Garfield gleichzeitig von einer ausreichenden Abdeckung der Kernzeitschriften spricht. Hornbostel merkte dazu an, dass Datenbasen, wie der SSCI, für die Erziehungswissenschaft nicht aussagekräftig wären, weil es einen zu großen Verlust an für diese Disziplin forschungsrelevanter Literatur gäbe (viele relevante Zeitschriften würden nicht erfasst werden, genauso wenig wie Sammelbände oder Monographien), sodass durch diese Datenbanken ein sehr selektives Bild über die Forschung der Disziplin entstünde (vgl. Hornbostel 2004, 83). Schmitz weist darauf hin, dass auf Grund der eben erläuterten Unterschiede innerhalb der Disziplinen und deren Publikationstraditionen, die Datenbanken der ISI und somit auch die Ermittlung des IF unterschiedlich geeignet scheint (vgl. Schmitz 2006, 14f.).

Folgt man diesen Kritikpunkten, so scheinen hier Forschungsleistungen der Bildungswissenschaft an einem Maß gemessen zu werden, das ihrer Zitier- und Publikationstradition nicht entspricht. Ein Aspekt, der für die vorliegende Arbeit ganz zentral werden wird ist die Betonung von Jokić und Ball, dass Variablen wie Disziplin und Zitierpraxis bei Zitatstudien unbedingt Beachtung finden müssen (vgl. Jokić; Ball 2006, 93). Wissenschaft und unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen sind kein homogen zu beschreibendes Feld, auch wenn quantitative Indikatoren diesen Eindruck vermitteln möchten (vgl. Weingart 1991, 226)²⁰. Auch Barlösius warnt davor, dass es zu einer Vereinheitlichung von Wissenschaftlichkeit komme, bei der sich kleinere, bzw. schwächere Disziplinen den großen, bzw. führenden Disziplinen anpassen müssten (vgl. Barlösius 2006, 398; 400).

Dies sei an dieser Stelle zunächst lediglich angedacht, im folgenden Unterkapitel wird dieses Diskurssegment hingegen einer der zentralen Aspekte der weiteren Auseinandersetzung bieten.

Die eben vorgebrachten Kritikpunkte beziehen sich in erster Linie auf die Methode der Berechnung des IF. Es gibt jedoch auch Problemkreise, die darüber hinausgehen und auf Fehlanwendungen, bzw. -interpretationen beruhen, vor denen Garfield 1999 (zit. nach Stock 2001) rückblickend gewarnt hatte. Der IF (innerhalb des JCR) berechnet den Impact von Zeitschriften und nicht von einzelnen in ihnen enthaltenen Artikeln, bzw. gar die Forschungsleistung einzelner WissenschaftlerInnen. Es wird darauf hingewiesen, dass immer häufiger

²⁰ Diese Thematik wird an späterer Stelle in Bezug auf die wissenschaftstheoretischen Erkenntnisse Schüleins nochmals ausführlich behandelt werden.

der Wert einer Zeitschrift mit dem eines Artikels innerhalb dieser Zeitschrift gleichgesetzt wird (vgl. Jokić; Ball 2006, 83; Oehm; Lindner 2002, 1489; Seglen 1991, 75). Erinnert man sich an dieser Stelle an das Beispiel von Ball und Tunger zurück, in dem aufgeschlüsselt wird, was z.B. ein IF von 15 bedeutet, so erhält dabei folgende zitierte Aussage besondere Relevanz, nämlich „dass jeder Artikel des untersuchten Journals aus dem Publikationsfenster im Folgejahr durchschnittlich 15 Zitate erringen konnte.“ (Ball; Tunger 2005, 16). Das hier zentrale Wort ist „*durchschnittlich*“. Das bedeutet, dass möglicherweise innerhalb der Zeitschrift ein Artikel publiziert wurde, der sehr viele Zitierungen erhalten hat und es viele Artikel gibt, die nie oder nur sehr selten zitiert werden. *Das bedeutet weiters, dass die Annahme, dass jeder Autor/ jede Autorin, der/die innerhalb einer Zeitschrift mit hohem IF publiziert auf alle Fälle qualitativ hochwertige Forschung betreibt in dieser Vereinfachung unzulässig ist.* Diese Ausführungen können durch Ausführungen von Jokić und Ball gestützt werden (Jokić; Ball 2006, 98, 177). Unter Bezugnahme auf Seglen stellt Stock bestätigend fest, dass Zeitschriften „Starartikel“ festlegen, welche vielfach zitiert werden, und somit den IF in die Höhe treiben, während andere Artikel, die in dieser Zeitschrift veröffentlicht werden, kaum Beachtung finden (vgl. Seglen 1991, 74 zit. nach Stock 2001, 36). Darauf weisen auch Jokić und Ball hin, wenn sie schreiben: „Es ist durchaus denkbar, dass die in einem High-IF-Journal veröffentlichte Arbeit keine einzige Zitierung aufweist“ (Jokić; Ball 2006, 98)²¹.

Die bisherigen Erläuterungen eröffnen bereits den Problemhorizont, in dem sich diese Arbeit bewegen wird. Es wurde deutlich, dass der IF als quantitative Größe durch Einwirkungen von außen beeinflussbar ist, also keineswegs vollkommen objektiv eine Tatsache wiedergibt, welche sich „von Natur aus“ so verhält. Was berechnet wird (z.B. welche Artikel bei der Berechnung berücksichtigt werden) ist von Menschen bestimmt (besser gesagt vom ISI, das eine Monopolstellung einnimmt) und somit auch manipulierbar (was sich z.B. in Verlagsvorgaben widerspiegelt). Einer der häufigsten Kritikpunkte ist die fehlende inhaltliche Kontrolle und Interpretation der Zitate. Somit werden weder Plagiate aufgedeckt, noch wird kontrolliert, ob fremdes Gedankengut, wenn es gekennzeichnet ist, dem richtigen Urheber/ der richtigen Urheberin zugesprochen wird. Beabsichtigte, aber auch unbeabsichtigte Fehlleistungen im Rahmen des wissenschaftlichen Arbeitens werden unkorrigiert in die Berechnung miteinbezogen und dann auch noch zur Messung von Qualität herangezogen.

Ein Kriterium, welches vor allem für die Bildungswissenschaft (sowie für alle geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen) besonders brisant ist, ist die bereits erwähnte Tatsache,

²¹ Zitierung meint in diesem Fall, dass der Artikel *in Folge nicht zitiert* wurde.

dass ausschließlich Zeitschriften zur Berechnung des IF herangezogen werden, was nicht der Publikationstradition dieser Disziplin entspricht. Dieser Aspekt ist bekannt und wird auch in vielen Publikationen erwähnt, ein *explizit kritischer Blick auf diesen Misstand* (vor allem auf dessen *Folgen*) konnte bisher jedoch nur wenigen Publikationen entnommen werden (und diese Publikationen stammten von VertreterInnen von Disziplinen, welche der Bildungswissenschaft nahe stehen). Die Tatsache, dass somit die Wissenschaftlichkeit und Qualität der bildungswissenschaftlichen Forschung mit einem Maß gemessen wird, das ihr nicht entspricht, wird einer der zentralen Aspekte sein, welche diese Arbeit in den Blick nimmt. Bevor jedoch das konkrete Forschungsvorhaben dieser Arbeit vorgestellt werden kann, benötigt es noch ein paar Zwischenschritte. Es muss nun der Bogen endgültig in die bildungswissenschaftliche Diskussion dieses Thema betreffend gespannt werden. Das erfolgt, wie bereits angekündigt, folgendermaßen: Zuerst wird die Thematik allgemein betrachtet, nämlich Bibliometrie als quantitativ-empirisches Verfahren. Es wird in Anschluss an diese Themenfokussierung an den disziplininternen Diskurs über die Möglichkeit quantitativ-empirischer Leistungsmessung und deren Grenzen angeknüpft, um dann spezifische Reaktionen innerhalb der bildungswissenschaftlichen ForscherInnengemeinschaft auf bibliometrische Verfahren zur Messung von Forschungsqualität aufzuzeigen und diese zu diskutieren. Im Anschluss daran wird zum erweiterten Problemverständnis auf die Thematik der Vereinheitlichung der Wissenschaften und die mit sich ziehenden Gefahren und Probleme Bezug genommen, und zwar durch zu Hilfenahme von Forschungsergebnissen von Schülein und Stephenson.

4.2 Kritik an quantitativ-empirischen Methoden in der Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft allgemein und in der Psychoanalytischen Pädagogik

Die eben dargestellten und erläuterten Diskurse werden in dieser Intensität und Extensität *innerhalb der bildungswissenschaftlichen ForscherInnengemeinschaft* nicht geführt. Vereinzelt konnten dennoch Beiträge zu dieser Thematik recherchiert werden, auf diese wird jedoch erst an späterer Stelle genauer eingegangen werden. Dieses Kapitel wird, wie bereits angekündigt vom Allgemeinen hin zum Spezifischen aufgebaut und beginnt mit jener Thematik, die intensiv diskutiert wurde und aktuell diskutiert wird, nämlich die Thematik der Anwendung quantitativ-empirischer Verfahren innerhalb der Bildungswissenschaft, bzw. bildungswissenschaftlichen Forschung und die Diskussion ihrer Möglichkeiten und Grenzen. Aktuell sind hier Schirlbauer (2004, 2005a, 2005b) und Hörmann (2005) zu nennen, die darauf eingehen, wie aktuell quantitativ-empirische Verfahren eingesetzt werden, um Schulleistungs-

studien zu betreiben, bzw. Hochschulen und Forschungseinrichtungen zu evaluieren und zu ranken, und welche Problemkreise sich in Folge dessen darstellen lassen.

Danach wird aufgezeigt welche vereinzelt Reaktionen es bisher auf die Anwendung bibliometrischer Verfahren zu Messung von Forschungsqualität innerhalb der Bildungswissenschaft gab. Der Blick in die Psychoanalytische Pädagogik erfolgt im Zuge der Auseinandersetzung, inwiefern sich ForscherInnen dieser Version von Pädagogik mit der Thematik der empirischen Forschung auseinandergesetzt haben und inwiefern Argumente gegen eine Vereinheitlichung der Wissenschaften sprechen.

4.2.1 Kritik aus der Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft

Sowohl Schirlbauer als auch Hörmann haben 2005 je einen Artikel in einem Herausgeberband von Klement mit dem bezeichnenden Namen „Das Messbare und das Eigentliche. ODER: Die Gewichtung des Menschen in einer Welt der Zahlen, Fakten und Quoten.“ veröffentlicht (Klement 2005). Vor allem der Titel verrät, in welcher Weise die AutorInnen, welche in diesem Band publizieren, sich diesem Thema gegenüber positionieren. Der Titel ist auch Ausdruck für die Grenzen der Messbarkeit, bzw. der Problematik, dass oftmals die wesentlichen Faktoren, also das Eigentliche der Sache, nicht quantitativ erfasst werden kann. Beide genannten Autoren behandeln diese Thematik im Rahmen einer kritischen Stellungnahme zu Schulleistungstudien (PISA, TIMMS), bzw. zu Evaluationsverfahren innerhalb von Schulen, Universitäten und Forschungseinrichtungen.

Schirlbauer (2005b) geht innerhalb seines Artikels der Frage nach, warum Menschen überhaupt Leistungen messen, bzw. warum Rankings sich so großer Beliebtheit erfreuen. Über längere Abhandlungen zu dieser Thematik kommt der Autor zu dem Schluss: „Evaluationen und Rankings, ob Uni-Rankings oder Schul-Rankings oder wie auch immer – sind ein Vermassungssymptom“ (Schirlbauer 2005b, 36). Er begründet diese Behauptung, in dem er folgendes anfügt: „Wenn Institutionen, Einrichtungen, Konsumgüter für alle zugänglich werden, stellen sich systematische Qualitätsbeurteilungen als Qualitätsmessungen quasi von selber ein.“ (ebd., 36). Weiters sieht Schirlbauer Rankings als aktuelle Entwicklung, deren Bedarf es vor einigen Jahrzehnten noch nicht gegeben habe, eben deshalb, weil nicht alle Institutionen, usw. allen zugänglich waren, aber auch, weil nun auch vermehrt Vorgaben von Seiten der EU (z.B. Qualitätskontrolle) in den Bildungsinstitutionen umgesetzt werden müssen (vgl. ebd., 36ff.). Deshalb gibt es Schulprofile und Schulprogramme in denen „Entwicklungsziele in operationalisierter Form festgeschrieben werden.“ (ebd., 38). Als eines

dieser Ziele nennt Schirlbauer Dropoutraten. Kritisch merkt er dazu an: „Selbstverständlich besagt die Dropout-Rate einer Schule nichts über die Qualität einer Schule. Aber solche Dinge passieren geradezu zwangsläufig, wenn unter dem Titel der Outputkontrolle Qualität auf Quantität reduziert wird, weil sie eben anders nicht messbar ist.“ (ebd., 38).

Inwiefern ist das eben festgehaltene für diese Arbeit relevant, wenn sich diese Arbeit eigentlich gar nicht einer schulpädagogischen, bzw. bildungspolitischen Problematik annimmt?

Relevant ist der Grundgedanke, dass *Rankings auf Grundlagen basieren, welche es zu hinterfragen gilt*. Qualitätsmerkmale, die vielschichtig sind, werden durch operationalisierte Merkmale (z.B. Entwicklungsziele) auf Quantitäten reduziert. Damit muss aber auch bewusst gemacht werden, dass dies eine Reduzierung von Information bedeutet, aber wie Schirlbauer schon anmerkte, anders eben nicht zu messen ist. Auch die Messung wissenschaftlicher Forschung anhand veröffentlichter Publikationen ist eine Outputkontrolle (wie auch bereits Weingart und Winterberger anmerkten; vgl. Weingart; Winterberger 1984). Somit treffen die kritischen Bemerkungen Schirlbauers auch auf diese Thematik zu. Um Qualität messbar zu machen, muss diese auf Quantität reduziert werden.

Wie diese Reduzierung der Informationen erfolgt und welche Auswirkungen dies hat, hat Schirlbauer an anderer Stelle diskutiert. In seinem Buch „Die Moralpredigt“ (2005a) versieht er Textpassagen aus dem Weißbuch der EU mit kritischen Anmerkungen. So ist Folgendes zum Thema „externe Evaluation von Bildungseinrichtungen“ zu lesen: Dem Weißbuch kann eine Forderung bezüglich Evaluationsmethoden entnommen werden: „Es soll sich hier um eine einfache Methode handeln, die eindeutige Einstufungen und Vergleiche ermöglicht und die tatsächliche Auswirkung der einzelnen Ausbildungsgänge auf die Eignung zur Erwerbstätigkeit deutlich macht.“ (Weißbuch der Europäischen Kommission 1995, 36 zit. nach Schirlbauer 2004, 201). Schirlbauer setzt seine Kritik an der Forderung nach einer einfachen Methode an, indem er schreibt:

„In gewisser Weise hat das Paper damit natürlich recht. Denn: Nur eine einfache Methode garantiert auch eindeutige Einstufungen und Vergleiche. Kaum beginnt man komplexere Dinge mitzubedenken, zusätzliche Faktoren einzubeziehen, gar vielleicht (mit Blick auf die PISA-Studie) die unterschiedlichen Lehrpläne der verglichenen Länder, ihre heterogenen Traditionen und politischen Geschichten zu berücksichtigen, geht die Sache nicht mehr so einfach; da es aber gar nicht der Zweck des Unternehmens ist, einen einigermaßen ,objekti-

ven' Vergleich zustandezubringen, sondern bloß alle an einem Maßstab auszurichten, erfüllt die Angelegenheit durchaus ihre politische Funktion.“ (Schirlbauer 2004, 201).

Untersucht man den Absatz nach Parallelen zu den bereits diskutierten Problemfeldern der Anwendung des IF zur Messung von Forschungsqualität und die Art der Berechnungsgrundlage, so stößt man auf frappierende Ähnlichkeiten.

Der IF ist an sich eine einfache Methode (wenn auch nicht transparent), die eine eindeutige Einstufung ermöglicht. Ruft man den JCR auf, wählt z.B. die Social Science Edition und klickt auf „sortieren nach der Höhe des IF“ so erhält man eine Liste, in der jede, in der Datenbank aufgenommene und somit berechnete, Zeitschrift einem eindeutigen Rang zugeordnet ist. Das garantiert ein Bild, das einen Vergleich nahe legt, auch wenn es diese Vergleichbarkeit zu hinterfragen gilt.

Folgt man Schirlbauers Ausführungen weiter, lassen sich erneut Ähnlichkeiten aufweisen. Wenn bei der Berechnung des IF komplexere Faktoren mitberücksichtigt werden würden, würde sich die ganze Berechnung um vieles mühsamer gestalten, und eben nicht mehr ein eindeutiges Ergebnis liefern. Anders als bei dem Blick, den Schirlbauer auf die Schullandschaft wirft, würde es sich hier um (doch sehr ähnliche) Faktoren handeln, welche die Wissenschaftslandschaft betreffen, nämlich das Verständnis von Wissenschaft und wissenschaftlichem Arbeiten innerhalb der unterschiedlichen Disziplinen, aber auch der unterschiedlichen Auffassungen der Disziplin in unterschiedlichen Ländern (vgl. Lehrpläne unterschiedlicher Länder), unterschiedliche (Publikations- und Zitations-)Traditionen (vgl. heterogene Traditionen) und unterschiedliche geschichtliche Gewordenheit der Disziplinen in den jeweiligen Ländern, bzw. unterschiedliche bildungspolitische Einflüsse (vgl. politische Geschichte). Außerdem erweckt auch die Interpretation des IF den Eindruck, als würde es darum gehen alle wissenschaftlichen Disziplinen an einem Maßstab auszurichten, wobei auch hier dies seine politische Funktion erfüllt, denn vermehrt orientieren sich z.B. HerausgeberInnen von Zeitschriften an den Berechnungsgrundlagen des IF und versuchen diesen zu entsprechen. Das hat auch Einfluss auf die ForscherInnen, denn diese müssen gegebenenfalls ihre traditionelle Weise des Publizierens und Rezipierens aufgeben, um diesen Anforderungen zu entsprechen. Dieser Aspekt der Vereinheitlichung der Wissenschaften wird noch an späterer Stelle diskutiert werden.

Hörmann betont mit Verweis auf Koch (2004), „dass empirische Bildungsforschung mit normativen Vorgaben arbeitet und diese Vorgaben zugleich zu curricularen Inhalten eines politischen Durchsetzungswillens erhebt.“ (Hörmann 2005, 43). Hörmann kritisiert weiters, dass Evaluation zu einer Steuerungsmaßnahme verkomme. Der Mensch rücke in den Hintergrund, es gehe um Qualitätskontrolle, z.B. im Rahmen von Outputkontrollen. Immer häufiger werden Ergebnisse aus Evaluationsverfahren gar nicht mehr hinterfragt, sondern in den evaluierten Einrichtungen umgesetzt (vgl. ebd., 43-59). Er gelangt zu dem Schluss, „dass es zunächst einmal gilt, bewährte Qualitätssicherungsstandards sowohl für Theorie, Empirie und Praxis einzuhalten, sachliche, fachliche und inhaltliche Kriterien zu beachten, einem Absolutheitsanspruch einzelner Methoden ebenso wie einem euphorischen Methoden-Dilettantismus energisch zu widersprechen und schließlich auf die Grenzen eines Messbarkeits- und Effizienzkurses mit allem gebotenen Nachdruck hinzuweisen.“ (ebd., 59).

Auch die Berechnung des IF unterliegt normativen Vorgaben. Der IF wird gleichzeitig zu einem Instrumentarium erhoben, welches über eine enorme wissenschaftspolitische Durchsetzungskraft verfügt. Da Pozzo hat dies am Beispiel der Schweiz aufgezeigt. Er hat beschrieben, inwiefern im Rahmen eines Projekts mit Hilfe bibliometrischer Verfahren ermittelt wurde, welche thematischen Schwerpunkte zukünftig in der Forschung gesetzt werden sollen, um innerhalb einiger Forschungsfelder in die Spitzengruppen der Forschung aufgenommen zu werden. Er sieht dies sowohl positiv als auch negativ. Auf der einen Seite beschreibt er, dass die Verbindung zwischen bibliometrischen Analysen und wissenschaftspolitischen Aufgaben existiert und auch sinnvoll genutzt werden kann, jedoch bewusst sein muss, dass bibliometrische Analysen als einzige Informationsquelle nicht ausreichend sind, um solche Entscheidungen ausschließlich auf ihrem Datenmaterial basierend zu treffen (vgl. Da Pozzo 1991, 233-245).

Dies belegt wiederum die Notwendigkeit bibliometrische Daten zu hinterfragen und diese nicht ausschließlich als Entscheidungsgrundlage heranzuziehen. Wie bereits in der Auseinandersetzung mit Schirlbauers Position gegenüber quantitativ-empirischen Erhebungen gezeigt, bleiben viele wesentliche Faktoren bei der Berechnung dieser Kenndaten unberücksichtigt. VertreterInnen der Bildungswissenschaft, die sich mit dieser Notwendigkeit nicht nur in Bezug auf quantitativ-empirische Verfahren allgemein, sondern speziell auf bibliometrische Verfahren auseinandergesetzt haben, sind eher rar. Recherchiert werden konnten zwei Artikel.

Einer von Tenorth (1990), welcher in der Zeitschrift für Pädagogik veröffentlicht wurde, einer von Brachmann 2003, welcher in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft erschien.

Tenorth geht zu Beginn ganz allgemein vom Standpunkt der empirischen Wissenschaftsforschung aus: „Empirische Wissenschaftsforschung (...) sucht die Wirklichkeit der wissenschaftlichen Pädagogik in der Produktion und Verwertung erziehungswissenschaftlichen Wissens.“ (Tenorth 1990, 15). Innerhalb dieses Artikels geht es Tenorth um die „Wirklichkeit der Erziehungswissenschaft und hier primär [um die] Möglichkeiten ihrer ‚quantitativen‘ Analyse.“ (ebd., 16). Bezogen auf die Einteilung der Wissenschaftsindikatoren nach Weingart und Winterhager (1984) gelangt Tenorth zu dem Schluss, dass man in diesem Bereich über die Erziehungswissenschaft wenig wisse. Vor allem das Wissen bezogen auf Output-Indikatoren schätzt Tenorth 1990 „ernüchternd“ ein (vgl. ebd., 17ff.). „In der deutschen Erziehungswissenschaft finden sich bisher sogar überhaupt keine publizierten Untersuchungen, die sich der interdisziplinär anerkannten und üblichen Indikatoren der Wissenschaftsforschung und der dort entwickelten Maße zur Messung der wissenschaftlichen Produktion bedienen.“ (ebd., 19). Er weist jedoch darauf hin, dass in anderen Sozialwissenschaften (Psychologie und Soziologie) sehr wohl Untersuchungen der wissenschaftlichen Publikationen vorgenommen werden und auch die Erziehungswissenschaft im angelsächsischen Raum sich dieser Forschung widmet (vgl. ebd., 19).

Hier sei ein kurzer Exkurs gestattet, um zwei Aspekte festzuhalten, welche noch bedeutend für diese Arbeit sein werden. Erstens ist dies die Stellung der Psychologie, als Nachbardisziplin der Erziehungswissenschaft (wie Tenorth sie bezeichnet) (vgl. Tenorth 1990, 19), und deren Umgang mit bibliometrischen Untersuchungen und zweitens die ebenfalls von Tenorth beschriebene Tatsache, dass im angelsächsischen Raum diese Untersuchungen sehr wohl auch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung angewandt werden.

Tenorth stellt sich weiter die Frage, ob „diese Indikatoren wirklich ‚Substanzielles‘ über eine wissenschaftliche Disziplin wie die Pädagogik [aussagen]?“ (Tenorth 1990, 21).

Er kündigt an, dass er sich im Rahmen der Beantwortung dieser Fragestellung vor allem um die Validitätsproblematik kümmern möchte.

Einleitend stellt Tenorth fest, dass die meisten Kritiker auf den Aspekt eingehen, dass diese Art der Wissenschaftsforschung nicht *Qualität* messe, sondern *Bedeutsamkeit*. Tenorth hält aber fest, dass Bedeutsamkeit für die Organisationsformen der neuzeitlichen Wissenschafts-

strukturen ein zentrales Kriterium ist (vgl. ebd., 21). „Frequenzdaten der Zitation dokumentieren die Geltung und Karriere von Personen, Themen und Mustern der Problemlösung; ‚bedeutsam‘ sind auch Autoren, die nur zur Abschreckung zitiert werden, denn sie haben anscheinend die Diskussion angeregt und sei es durch die Fehler (...)“ (ebd., 21f.).

Hier lässt sich ein Brückenschlag in die Kritik von WissenschaftlerInnen unterschiedlicher Disziplinen ansetzen, denn die Bedeutsamkeit von „negativen“ Zitaten wird tatsächlich in keiner kritischen Stellungnahme in Abrede gestellt. Ein Aspekt, der kritisiert wird (wie auch bereits diskutiert wurde) ist jedoch, dass die fehlende inhaltliche Interpretation der Dokumente im Rahmen von bibliometrischen Analysen u.a. genau diesen Umstand nicht sichtbar machen, und somit nicht von Qualität einer Arbeit gesprochen werden kann, wenn diese u.U. dutzende Male zitiert wurde, nur um durch immer neue Hinweise widerlegt zu werden.

Zitatkartellen schreibt Tenorth eine geringe Bedeutung zu, weil ein sehr hoher Aufwand an Publikationen betrieben werden müsste, um eine Wirkung innerhalb der Zitatindexe zu erzielen. Selbstzitate können aus der Berechnung herausgenommen werden (siehe revidierter IF) und somit wäre in diesem Punkt Transparenz gegeben. Den Faktor der Publikationsform „Zeitschrift“ greift Tenorth ebenfalls als besonders problematisch für die Erziehungswissenschaft auf, jedoch in einer anderen Perspektive als dies bis jetzt geschehen ist (vgl. Tenorth 1990, 22): „Die Aufnahme von Abhandlungen in Zeitschriften bedeutet hier, in Deutschland, etwas anderes als in manchen anderen Disziplinen oder in den angelsächsischen Ländern; denn sie beruhen nicht auf anonymen Gutachterurteilen, sondern meist auf expliziten Herausgeber-Entscheidungen, weil ‚blind review‘-Verfahren nur höchst selten praktiziert werden.“ (Tenorth 1990, 22).

Somit spielt Tenorth hier auf die soziale Struktur der Wissenschaft an, was er auch abschließend festhält: „Man wird einräumen müssen, daß alle Untersuchungen der Wissenschaftsforschung auf einem Bild und Begriff von Wissenschaft aufruhen, die sie nicht primär nach ihrer theoretischen, sondern nach ihrer sozialen Geltung verstehen und als System von Kommunikation begreifen.“ (ebd., 23).

Wissenschaft als Kommunikationssystem zu begreifen ist ein Aspekt, der für diese Arbeit zentral sein wird, wenn später das Hauptaugenmerk auf Zitation als Hauptmedium aller Wissenschaften aufgegriffen werden wird.

Neben Tenorth hat sich Brachmann (2003) mit der Thematik der Anwendung bibliometrischer Verfahren und den Folgen dessen für die Erziehungswissenschaft auseinandergesetzt.

Gleich zu Beginn wirft er einen kritischen und leicht provokanten Blick auf die Zitatindexe (SCI und SSCI), in Bezug auf das Bild, das diese von der deutschsprachigen Bildungswissenschaft zeichnen.

Betrachtet man die ausgewerteten Daten dieser Indexe, so kann man erkennen, dass die deutschsprachige Erziehungswissenschaft lediglich 1,08% (vgl. Brachmann 2003, 433) „zur Produktion des weltweit dokumentierten bedeutsamen Wissens über Erziehung und Bildung“ (ebd., 433) beiträgt. Diese Ergebnisse stehen allerdings im Widerspruch zu Studien, die aufzeigen, dass die deutschsprachige Erziehungswissenschaft eine sehr produktive Disziplin sei und sich eine gewisse „Normalität“ im Forschungshandeln eingestellt hätte. Brachmann möchte damit illustrieren wie problematisch die Forderung nach Vermessung wissenschaftlicher Disziplinen sei. Er räumt jedoch ein, dass er auf Grund der Ressourcenknappheit für Grundlagenforschung nachvollziehen kann, dass die Forderung nach Qualitätssicherung immer lauter wird. Die Frage sei jedenfalls, welche Indikatoren und Methoden diese Forderung einlösen können. Die Zitatanalyse bezeichnet Brachmann als dominantes Verfahren innerhalb der aktuellen Wissenschaftsforschung, auch er kritisiert aber, dass inhaltliche Interpretationen der Daten fehlen würden und die oftmals von der Datenmenge überforderten Interpreten mit dieser Datenflut allein gelassen werden würden. Das wiederum würde dazu führen, dass Fehlinterpretationen auftreten (vgl. Brachmann 2003, 433f.).

An dieser Stelle wird wiederum deutlich, wie ausgeprägt die Kritik an der fehlenden inhaltlichen Interpretation innerhalb der bibliometrischen Analyse ist. Fast jede/r der in dieser Arbeit zitierten AutorInnen, welche zu der Thematik kritisch Stellung bezogen haben, hat auf diesen Aspekt hingewiesen.

Auch Brachmann möchte die „unterstellte Quantifizierbarkeit von Einfluss und Anerkennung durch das Zitat kritisch beleuchten sowie die Möglichkeit einer aussagekräftigen Leistungsbewertung erziehungswissenschaftlicher Forschung mithilfe der Zitationsanalyse prüfen.“ (Brachmann 2003, 435). Brachmann kritisiert, dass von der empirischen Wissenschaftsforschung häufig die „semantischen und symbolischen Aspekte der Zitation“ (ebd., 435)

unterschlagen werden²². Als eines der größten Probleme an einem vereinheitlichten Maßstab für wissenschaftliche Qualität, alle Disziplinen betreffend sieht Brachmann die unterschiedliche Bedeutung, die Zitate in unterschiedlichen Wissenschaften haben. Damit eindimensionale quantifizierte Daten einer Darstellung des Zustands eines Forschungsgebiets dienen können, wären viel komplexere Interpretationsalgorithmen von Nöten als bisher entwickelt wurden (vgl. ebd., 440f.). Es muss demnach die „*Zitationsdichte* (über die bloß quantitative Erfassung von Reputationzuteilung hinaus) als *Indiz für den Ausdifferenzierungsgrad spezifischer Forschungszusammenhänge* gesehen werden – und offenkundige Zitationshäufigkeiten somit als indizierte heuristische Ballungszentren von Forschungslandschaften.“ (ebd., 441).

Mit dieser Ausführung leitet Brachmann ein zweites Anliegen ein, das sein Artikel verfolgt. Er schreibt nämlich weiters, das durch eine „derartige Aufwertung des kognitiven Aussagewertes intertextueller Relationen [...] das einzelne Zitat und das Vermögen eines Forschers fremdes Material für den eigenen Erkenntnisgewinn zu nutzen, an Bedeutung [gewinnen].“ (Brachmann 2003, 441).

Diese Aussage gibt einen ersten Einblick in die Bereiche, welche der bloßen quantitativen Erfassung von Zitaten verschlossen bleiben. Der Bedeutungsumfang dieser Bereiche für das wissenschaftliche Arbeiten wird vor allem dann einsichtig werden, wenn unterschiedliche Aspekte und Verwendungen des Zitierens im Rahmen wissenschaftlicher Publikationen diskutiert werden. Dies erfolgt im Rahmen dieser Arbeit an späterer Stelle.

Der von Brachmann festgehaltene Bedeutungsgewinn für das einzelne Zitat und das Vermögen von ForscherInnen Zitate zu nutzen führt ihn zu dem Befund, dass „zitationelle Einzelfallanalysen“ unausweichlich sind, um diese Erkenntnisse gewähren zu können. Zitationelle Einzelfallanalyse hat nicht die Intention (vgl. Brachmann 2003, 441) „diejenigen Forscher zu identifizieren, die am häufigsten zitieren, sondern die sich der fremden Leistung am geschicktesten bedienen, um das eigene Forschungsgebiet ausdifferenzieren.“ (ebd., 441).

Die Möglichkeiten, die sich einem Forscher/ einer Forscherin bieten, wenn diese auf Fremdtext zugreifen (z.B. neue Lösungswege zu beschreiten, Dialogmöglichkeiten zu schaffen, Ideen in Abgrenzung oder aufbauend auf fremdes Material entwickeln, usw.) (vgl. ebd., 442), sind durch quantitative Erhebung der Zitationshäufigkeit nicht zu erfassen. Somit kann seine

²² Diese Aspekte werden im Rahmen des Kapitels „Verwendung von Zitaten in wissenschaftlichen Publikationen“ erörtert werden.

Arbeit als Kritik an diesen Verfahren verstanden werden. „Ein solcher Ansatz würdigt dann auch die der quantitativen Zitationsanalyse unzugänglichen Phänomene des Verweisvorgangs wie etwa den unterschiedlichen Status von Primär- und Sekundärziten, die unterschiedlichen Funktionen von wörtlicher Übernahme ganzer Passagen, der Quellenreferenz oder des Beleges, die gegensätzlichen Verweisarten der Fachmilieus und Wissenschaftskulturen, die Bedeutung der Selbstzitation oder die generelle Notwendigkeit intertextueller Vernetzung bei der Arbeit an der Forschungsfront und im Prozess des Ausdifferenzierens szientifischer Territorien.“ (Brachmann 2003, 442).

Diese Aussage gibt in verdichteter Form wieder, was bisher in der dieser Arbeit schon diskutiert und für die bildungswissenschaftliche Forschung als problematisch dargestellt wurde, und zwar im Rahmen eines Lösungsansatzes, der versucht Mängel der quantitativen Erfassung auszugleichen, indem Einzelfallanalysen durchgeführt werden.

Trotzdem betont Brachmann, dass auch diese Analyseart sich nur bedingt eignet, um individuelle wissenschaftliche Leistungen zu vergleichen. Er stellt jedoch die Behauptung auf, dass sie sich eignen würde, um „gute“ Forschung zu identifizieren. Das Urteil eines kompetenten Fachkollegen/ einer kompetenten Fachkollegin wird weiterhin, trotz dieser Analysen, notwendig bleiben.

Brachmann vertritt die Annahme, dass die Orientierung an zitationellen Einzelfallanalysen und die Erarbeitung aussagekräftiger Indexe zur Folge hätten, dass die Ergebnisse erziehungswissenschaftlicher Forschung größere Sichtbarkeit erreichen würden. Das wiederum würde dazu führen, dass die Disziplin allgemein innerhalb der Wissenschaften vermehrt wahrgenommen werden würde. Das sieht Brachmann als eine Möglichkeit die „Nichtexistenz“ deutschsprachiger Erziehungswissenschaft in den Datenbanken (SSCI) auszugleichen (vgl. Brachmann 2003, 442ff.).

Dieser „Nichtexistenz“, bzw. marginalen Bedeutung der (deutschsprachigen) Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft wird aktuell im Rahmen eines geförderten Projekts Beachtung geschenkt. Im Bereich der erziehungs- resp. bildungswissenschaftlichen Forschung beschreibt das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) ein Projekt, das die Thematik der Bibliometrie in Bezug auf die Disziplin der Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft aufgreift. Dort wird betont, dass erziehungswissenschaftliche Forschung in den aktuellen, internationalen Forschungen zum Thema Publikationsaufkommen nur randständig

beachtet wird. Das Projekt wird von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) für den Zeitraum von 1.7.2007 bis 30.6.2009 gefördert.

(vgl. http://www.dipf.de/bildungsinformation/bildungsinformation_bibliometrie.htm; Stand: 22.9.2007, 16:00).

Zwischenberichte und detaillierte Projektbeschreibungen sind derzeit dort leider nicht zu finden. Bedeutsam ist die Recherchierbarkeit dieses Projekts dennoch, denn es zeigt, dass die Thematik aktuell diskutiert und erforscht wird, die besondere Bedeutung kann ev. durch die Tatsache der Förderung des Projekts entnommen werden.

Bevor nun der Blick in die Psychoanalytische Pädagogik gelenkt wird, gilt es an dieser Stelle festzuhalten, dass die zentralen Kritikpunkte, welche für die bildungswissenschaftlichen Forschung relevant sind, nicht nur von Seiten der Bildungswissenschaft kritisiert werden, sondern auch von Wissenschaften wie der Medizin, welche in den Datenbanken überrepräsentiert sind. Brachmann hat nicht nur aufgezeigt, welche Aspekte nicht beachtet werden, wenn ausschließlich quantitative Erfassungen von Publikationen erfolgen, sondern hat auch einen potentiellen Lösungsweg vorgezeichnet, der es ermöglicht Zitierungen und den unterschiedlichen Verwendungen von Zitaten (und den damit verbundenen Integrationsleistungen von ForscherInnen bezüglich der Verwendung von Fremdtext, oder eben auch dem Fehlen dieser Integration) gerecht zu werden. Weiters führt er aus, dass dies auch eine Möglichkeit wäre, der bildungswissenschaftlichen Forschung, die, wie er eingangs aufgezeigt hat durchaus publikationsintensiv ist, die gebührende Anerkennung innerhalb der Wissenschaftslandschaft zu ermöglichen.

Die Problematik der Vereinheitlichung von Wissenschaftlichkeit, bzw. des Messens von Wissenschaftlichkeit einzelner Disziplinen anhand wissenschaftlicher Leistungen von anderen Disziplinen, deren Wissenschaftlichkeit als unangefochten angesehen wird, wurde u.a. bereits von Stephenson (1992, 2003b) aufgezeigt. Die Diskussion dieses Problemfeldes, in Anlehnung an Publikationen dieses Autors ermöglicht somit den Brückenschlag in eine bestimmte Version der Pädagogik, nämlich der Psychoanalytischen Pädagogik als Wissenschaft.

4.2.2 Kritik aus der Psychoanalytischen Pädagogik

Wie bereits im Rahmen dieser Arbeit angedeutet warnt Barlösius davor, dass die momentan leitenden quantitativen Verfahren zur Messung von Forschungsqualität dazu führen, dass sich

wissenschaftliche Disziplinen aneinander angleichen. Das geschieht ihrer Ansicht nach in der Weise, dass sich „kleinere“ Wissenschaften, bzw. Wissenschaften, die innerhalb der Forschungslandschaft um die Anerkennung als wissenschaftliche Disziplin kämpfen müssen, an führende Wissenschaften anpassen, um in ihrer Wissenschaftlichkeit wahrgenommen zu werden (vgl. Barlösius 2006, 398ff.).

Warum es problematisch ist einen einheitlichen Maßstab zur Bestimmung von Wissenschaftlichkeit an alle Disziplinen anzulegen, kann besonders präzise mithilfe wissenschaftstheoretischer Erkenntnisse von Schüleins dargestellt werden. Die Ausführungen von Schüleins sind im Kapitel zur Kritik aus der Sicht psychoanalytisch-pädagogisch arbeitender WissenschaftlerInnen angesiedelt, weil Stephenson, als ein Vertreter der psychoanalytisch-pädagogischen ForscherInnengemeinschaft, zur Ausarbeitung seiner Kritik an einer Vereinheitlichung der Wissenschaften und der Idee der Einheit der Wissenschaften des Wiener Kreises ebenfalls die Überlegungen Schüleins zu Grunde legt. Um somit der Argumentation Stephensons folgen zu können soll zunächst ein kurzer Überblick über Schüleins einschlägige Überlegungen gegeben werden.

4.2.2.1 Schüleins: Realitäts- und Theorietypen

Schüleins wissenschaftstheoretische Erkenntnisse, welche er bereits 1999 und 2002 in seinen Büchern „Die Logik der Psychoanalyse“ und „Autopoietische Realität und konnotative Theorie“ dargestellt und erläutert hat, wurden 2005 im Rahmen eines Einführungswerks in die Wissenschaftstheorie („Wissenschaftstheorie für Einsteiger“) gemeinsam mit Reitze innerhalb eines Kapitels des Buchs konzentriert zusammengefasst. Auf Grund der komprimierten Zusammenfassung der für die Wissenschaftstheorie besonders relevanten Erkenntnisse, wird dieses Buch die zentrale Grundlage für dieses Kapitel sein.

Ausgehend von der bekannten Unterscheidung, welche Dilthey für die Geistes- und Naturwissenschaften formulierte, versucht Schüleins aufzuzeigen, worin die Problematik dieser Unterscheidung liegt. Er stimmt zwar Dilthey zu, dass die Unterschiede, welche dieser benennt nicht „an den Haaren herbeigezogen“ sind, jedoch, dass diese nicht auf die Wissenschaften an sich zurückgeführt werden könnten (vgl. Schüleins; Reitze 2005, 200). „Die Unterschiede sind sachlich bedingt, nämlich durch die *Logik des Gegenstandes*, mit dem die Wissenschaften es zu tun haben.“ (ebd., 200). Die Dichotomie von „Geist“ und „Natur“ sieht Schüleins als „nicht sinnvoll“ an. Das argumentiert er, indem er angibt, dass bei näherer

Betrachtung beide inhomogen seien und nicht auf *eine* Logik reduzierbar wären. Dieses Entweder-Oder, das der Dichotomie zu Grunde liegt führt laut Schüle in zu einem Zuordnungszwang, welcher Überschneidungen und Mischungen nicht angemessen behandelt (vgl. ebd., 200). „Die Unterschiede im Gegenstand müssen daher abstrakter gefasst werden: auf der Ebene der Logik von Realität.“ (ebd., 200). Auf dieser Ebene sind nach Schüle in zwei Typen von Realität zu unterscheiden, die *nomologische* und die *autopoietische* Realität.

Als nomologische Realität bezeichnet Schüle in den Typ von Realität, „der innerhalb bestimmter Grenzen konstant und unveränderlich gegeben ist, der immer und überall auf die gleiche Weise funktioniert.“ (Schüle in; Reitze 2005, 201). „’Nomologisch’ heißt: Ein logisches Substrat läßt sich kontext- und alternativlos aus Realität herausfiltern.“ (Schüle in 2002a, 131). Nomologie bedeutet somit aber auch Isolation (vgl. ebd.).

Dem gegenüber steht die autopoietische Realität, welche der Typ von Realität sei, „der veränderlich und immer verschieden ist, der sich selbst entwickelt und steuert und dabei mit seiner Umwelt interagiert und der einen offenen Entwicklungshorizont besitzt.“ (Schüle in; Reitze 2005, 201). Nach Schüle in findet innerhalb autopoietischer Realität stets Interaktion statt, daher ist diese kein „Abstraktionsresultat“, welches isoliert gewonnen werden kann (vgl. Schüle in 2002a, 131).

Schüle in merkt jedoch an, dass empirisch nur Mischformen dieser beiden Typen vorhanden sind. Weiters unterscheidet er zwischen zyklischer, dynamischer und reflexiver Autopoiesis. Als Beispiel für zyklische Autopoiesis gibt Schüle in das Wetter an: die genaue Entwicklung ist unvorhersehbar, die möglichen Formen des Wetters sind jedoch begrenzt. Dynamisch ist Autopoiesis dann, wenn sie immer neue Formen hervorbringen kann, wie es z.B. bei der biologischen Evolution der Fall ist. Steuert sich die autopoietische Realität selbst und erzeugt die Regeln ihrer Selbststeuerung, so spricht Schüle in von reflexiver Autopoiesis. Dies ist bei der humanen Realität der Fall.

Weiters stellt er fest, dass unterschiedliche Arten von Theorie benötigt werden, um die jeweiligen Formen der Realität adäquat zu erfassen. Er beschreibt zwei logisch unterschiedliche Theorien, nämlich die *denotativen* und die *konnotativen* Theorien (vgl. Schüle in; Reitze 2005, 201f.).

Nomologische Realität bedarf denotativer²³ Theorie. Denotative Theorien ermöglichen es nomologische Realität „methodisch zu fixieren und zu manipulieren (weil diese Art von Realität nicht durch Manipulation verändert wird).“ (ebd., 202). Aus dem gleichen Grund kann nomologische Realität kontextunabhängig, in Laborsituationen, untersucht werden. Die so erhaltenen Ergebnisse lassen sich kontextunabhängig darstellen (vgl. ebd., 202).

„Was gezählt, gemessen, gewogen (also *metrisiert*) werden kann, kann mathematisch und statistisch weiterverarbeitet werden. (...) *Nomologische Realität* lässt sich, anders ausgedrückt, *algorithmisch reduzieren*.“ (ebd., 202f.). Denotative Theorie ermöglicht es, dass jede/r, der/die ein Experiment richtig durchführt, das gleiche Ergebnis erzielt (vgl. ebd., 203). Denotative Theorie kann nomologische Realität nicht beeinflussen, laut Schülein sind in diesem Fall Theorie und Realität zwei getrennte Welten (vgl. ebd., 210).

Schülein stellt nun jedoch fest, dass autopoietische Realität andere Anforderungen an eine Theorie hat.

Faktoren autopoietischer Realität variieren. Theorien, welche die unterschiedlichen Besonderheiten erfassen sind konnotativ. Schülein stellt weiters fest, dass die Forderung alle relevanten Faktoren adäquat zu erfassen kaum eingelöst werden kann. Autopoietische Realität (z.B. Familienleben) ist zu umfangreich, um sie experimentell vollständig erfassen zu können. Das meint jedoch nicht, dass es gar nicht möglich wäre „Familienleben“ empirisch zu untersuchen (vgl. Schülein; Reitze 2005, 203ff.), es bedeutet jedoch, „dass eine *methodologische Fixierung* des Gegenstandes nur *begrenzt* möglich ist.“ (ebd., 205). Somit ist es vonnöten, dass es in Bezug auf autopoietische Realität eine Vielzahl methodologischer Verfahren geben kann, welche immer Vor- und Nachteile aufweisen. Das führt jedoch dazu, dass autopoietische Realität in unterschiedlichen, häufig konkurrierenden Theorien abgebildet wird (vgl. ebd., 205f.). Außerdem betont Schülein, dass konnotative Theorien die Wirklichkeit beeinflussen und steuern. Als Beispiel nennt er die Entscheidung, welche Prämissen genutzt werden sollen, oder welche Paradigmen akzeptiert werden. Der Austausch zwischen Theorie und Realität wird dadurch komplex (vgl. ebd., 210f.). Human- und Sozialwissenschaften bedürfen, laut Schülein, konnotativer Theorie und sind somit besonders von „Problematiken“, wie z.B. Methodenpluralismus, betroffen. Er betont jedoch, dass diese „Problematiken“ nicht auf Grund von Unvermögen oder Unreife dieser Disziplinen erwachsen, sondern auf Grund des Verhältnisses von Theorie und Gegenstand (vgl. Schülein 1999, 313; 2002a, 9, 222).

²³ Denotativ meint in diesem Zusammenhang: eindeutig abgrenzend, zuordnend, festlegend (vgl. Schülein; Reitze 2005, 203).

Schüleins kommt durch die Unterscheidung der Realitäts- und Theorietypen zu dem Schluss, „dass Theorien, die autopoietische Realität behandeln, nur begrenzt denotative Strategien verwenden können. Algorithmische Reduzierung hat hier den Effekt, dass relevante Faktoren und Variationsmöglichkeiten ausgeblendet werden, d.h. *sie gehen auf Kosten der Leistungsfähigkeit der Theorie.*“ (Schüleins; Reitze 2005, 207; Hvh. J.S.).

Dass Schüleins wissenschaftstheoretische Erkenntnisse im Rahmen dieser Diplomarbeit fruchtbar sein, können, wird zum jetzigen Stand der Erkenntnis bereits deutlich, insofern wissenschaftliche Publikationen als Verschriftlichung menschlichen Denkens der reflexiven Autopoiesis zugerechnet werden können und somit den Merkmalen autopoietischer Realität unterliegen. Sie sind somit getragen von unterschiedlichen Faktoren, welche variieren können, weil der Schreibprozess (und somit auch die Verwendung von Zitaten)²⁴ menschliches Handeln, also humane Realität ist. Die eben zitierte Schlussfolgerung Schüleins müsste damit weitgehend auch auf den Gegenstand „wissenschaftliche Publikationen und deren Erforschung“ zutreffen: Denotative Strategien wären also hier nur begrenzt sinnvoll anzuwenden und die Informationsreduktion hat zur Folge, dass viele relevante Faktoren ausgeblendet werden. Denkt man nun an die vorangegangenen Ausführungen zurück, so können einem Textstellen von Schirlbauer wieder in den Blick geraten, in denen er beschreibt, dass einfache Methoden, welche Eindeutigkeit ermöglichen, immer auch viele Faktoren unberücksichtigt lassen. Auch die Nichtberücksichtigung von Information (z.B. Bedeutung von Zitaten) wurde von Seiten vieler WissenschaftlerInnen im Zusammenhang mit der Verwendung bibliometrischer (statistischer) Verfahren bereits kritisiert.

Schüleins kritisiert weiters, dass z.B. der Positivismus Problemlagen anderer Theorien nicht erfasst, auch wenn die, für die nomologische Realität entwickelte Methodologie, universellen Anspruch auf der allgemeinen Ebene formuliert²⁵. Realität sei jedoch sowohl nomologisch als auch autopoietisch, dementsprechend könne sie sowohl quantitativ als auch qualitativ sinnvoll erfasst werden. Quantitative Methoden können alles mess- und zählbare sinnvoll erfassen, qualitative Verfahren können Besonderheiten, Eigenlogik und Differenzen erfassen. Beide methodische Vorgehen behandeln ihren Gegenstand unterschiedlich, somit kann eine Zusammenführung der Ergebnisse nur erfolgen, wenn es ein Konzept der Integration gibt und sich

²⁴ Die Vielzahl an Verwendungsarten und Funktionen von Zitaten wird im Rahmen des Forschungsstandes noch aufgezeigt werden.

²⁵ Schüleins merkt an, dass der dominierende methodologische Empirismus vor allem für die Humanwissenschaften keine passenden Konzepte zur Problemlösung bietet (vgl. Schüleins 2002, 14f.).

der Forscher/ die Forscherin in beide Methodologien hineindenken kann (vgl. Schülein; Reitze 2005, 213ff.).

An dieser Stelle wird bereits deutlich, dass Schülein davon ausgeht, dass eine Vereinheitlichung von Wissenschaft nicht möglich sei resp. nicht schlüssig durchargumentiert werden könne. Für die Thematik dieser Arbeit ist zentral, dass somit auch nicht *eine* Methodologie (welche für einen Realitätstyp entwickelt wurde²⁶), selbst wenn diese auf eine universelle Ebene gehoben wird, adäquat ist, um sinnvoll Erkenntnisse in allen wissenschaftlichen Disziplinen zu erlangen. Folgt man Schülein, so hat jeder Gegenstand eine eigene Logik (Realität), wodurch eine Anpassung der Theorie an diese notwendig ist.

Das wiederum stützt Schüleins Aussage, dass nicht alle Wissenschaften gleich sind und somit auch nicht an den gleichen Kriterien gemessen werden können (vgl. Schülein 1999, 177).

Ein weiterer Gedanke, der neben den zwei eben beschriebenen (1. denotative Strategien führen zu Informationsverlust und 2. auf Grund unterschiedlicher Gegenstandslogik ist eine Vereinheitlichung von Wissenschaft nicht sinnvoll) für die vorliegende Arbeit relevant werden wird, ist jener der Kritik an Wissenschaftsevaluation.

Wie bereits erörtert geht Schülein davon aus, dass konnotative Theorien (wie sie z.B. in den Humanwissenschaften von Nöten sind) auf Grund der autopoietischen Realität, die sie behandeln, auch *vielschichtig* sein müssen, um unterschiedliche Faktoren erfassen zu können. Daraus ergibt sich die Situation, dass viele konkurrierende Theorien vorliegen, welche alle anderen Prämissen folgen und ihre Vor- und Nachteile haben. Dies erschwert auch, die Leistungen dieser Theorien zu evaluieren (vgl. Schülein 2002a, 28). *Der Umgang mit und die Beurteilung von konnotativen Theorien bleibt selbst autopoietisch* und Standardisierung ist daher nur begrenzt möglich (vgl. Schülein 2002b, 252). Diese allgemeine Problematik, wird jedoch in der allgemeinen Wissenschaftslandschaft noch verschärft, weil Human- und Sozialwissenschaften nicht als „harte“ Wissenschaften angesehen werden. Schülein bezieht sich auf ein Wissenschaftsrating von Beyer Lodahl und Gordon (1972), welches das „Ausmaß der Wissenschaftlichkeit“ von Wissenschaften misst, wobei deutlich wird, dass die „harten“ Naturwissenschaften immer die vorderen Plätze belegen (vgl. Schülein 2002a, 36).

Dieser Aspekt wird hier deshalb hervorgehoben, weil dieses Bild sich auch in den bereits erwähnten Datenbanken spiegelt. *Möglicherweise bevorzugt die quantitative Erfassung von*

²⁶ Den bereits dargelegten Ausführungen zufolge ist der Realitätstyp, der immer wieder für einen solchen Universalitätsanspruch eingesetzt wird, also ein „nomologischer“.

Zitaten als Maß von Qualität jene wissenschaftlichen Disziplinen, welche selbst denotative Strategien anwenden.

Eine weitere Unterscheidung, welche Schüleins trifft wird auch im Rahmen dieser Arbeit einen zentralen Aspekt ausmachen, nämlich der *unterschiedliche Umgang mit Theorien anderer WissenschaftlerInnen innerhalb eigener Arbeiten*. Schüleins geht davon aus, dass in den Naturwissenschaften (z.B. der Physik) Theorien eher *falsifiziert* werden. Folgt man Schüleins weiter geschieht dies zwar auch in sozialwissenschaftlichen Theorien, aber er merkt an, dass in den Sozialwissenschaften Theorien typischerweise *diskutiert und reflektiert* werden (vgl. Schüleins 2002a, 23).

Der Diskurs über Schüleins wissenschaftstheoretische Erkenntnisse wurde nun in drei wesentliche Aspekte zusammengeführt und bereits in Verbindung zu Kritikpunkten aus der Bildungswissenschaft an quantitativ-empirischen Verfahren in Bezug auf (wissenschaftliche) Leistungen gebracht. Nun stellt sich die Frage, wie der einschlägige Diskurs innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik geführt wird. Exemplarisch für diese Version der Pädagogik werden Schriften von Stephenson erörtert und diskutiert. Dieser Autor wurde gewählt, weil er nicht nur ein Vertreter der Psychoanalytischen Pädagogik ist und Fragen zur wissenschaftstheoretischen²⁷ Beforschung der Bildungswissenschaft resp. Psychoanalytischen Pädagogik bearbeitet, sondern weil dieser Autor auch ein Untersuchungsinstrument anbietet, das für die Zitationsforschung im hier dargestellten Sinn fruchtbar gemacht werden kann und wird. Zu fragen gilt zunächst, welche Kritik Stephenson am Empiriebegriff übt, wie er die Möglichkeit einer Einheit der Wissenschaften einschätzt und ob er es als möglich oder gar sinnvoll erachtet eine Wissenschaft als für andere Wissenschaften maßgebliche Wissenschaft anzusehen.

4.2.2.2 Stephenson: Empiriebegriff und Einheit der Wissenschaften

In seiner Schrift „Konstruktivistische und systemtheoretische Aspekte empirischer Forschung in der (Sonder- und Heil-) Pädagogik“ (1992) behandelte Stephenson die Thematik der empirischen Forschungsmethoden und ging im Zuge dessen von Neuraths und Carnaps Idee der „Einheit der Wissenschaften“ aus. Einheit der Wissenschaften meint hier, dass es zu einer Vereinheitlichung der Wissenschaftssprache, der wissenschaftlichen Methode und der wissenschaftlichen Gesetze und Hypothesen kommen sollte, damit über die Disziplinen hinweg

²⁷ An dieser Stelle ist anzumerken, dass Stephenson sich unter anderem auf Schüleins wissenschaftstheoretische Erkenntnisse stützt.

intersubjektive Überprüfbarkeit gewährleistet wäre. Die wissenschaftliche Methode wäre den Naturwissenschaften anzupassen, so wie auch die Gesetze und Hypothesen aus physikalischen Gesetzen ableitbar sein müssten (vgl. Kamitz 1980, 146f.). Stephenson fügt an, dass diese Idee des Wiener Kreises, auf Grund ihrer unhaltbaren Voraussetzungen aufgegeben werden müsste, aber für den wissenschaftstheoretischen Diskurs immer noch diskussionswürdig wäre, um eine Basis für interdisziplinäre Arbeit zu schaffen (vgl. Stephenson 1992, 193).

Diese Ausführungen sind für die vorliegende Diplomarbeit direkt relevant, weil Garfield im Rahmen eines Interviews mit Stock formulierte, dass die Datenbanken und Zitatindexe einer Vereinheitlichung der Wissenschaften im Sinne Neuraths entsprechen würden (vgl. Stock 2002b, 24)

Das wiederum stärkt die Kritik an den vorliegenden bibliometrischen Methoden, welche sich der Daten dieser Zitatindexe bedienen, weil somit klar wird, dass die Daten, so wie sie vorliegen nicht allen Disziplinen gerecht werden *können* (so wie eine einheitliche naturwissenschaftliche Forschungsmethode nicht allen Disziplinen gerecht werden könnte). Obwohl von einigen InformationswissenschaftlerInnen immer wieder betont wird, dass die Daten nicht disziplinübergreifend ausgewertet werden sollten, so wird dennoch klar, dass Garfields *Anspruch* ein universaler war, wenn er die Zitatindexe in Bezug zur Idee des Wiener Kreises stellt. Garfields Position wirkt an dieser Stelle sehr ambivalent. Auf der einen Seite warnt er vor dem falschen Gebrauch des Impact Faktors und stellt die Grundidee der Datenbanken als Suchmaschine vor, auf der anderen Seite verdeutlichen Aussagen im bereits genannten Interview, dass seine Ansprüche doch auch in andere Richtungen weisen²⁸.

Innerhalb der bereits genannten Arbeit Stephensons geht dieser von folgender Aussage aus, welche für ihn den „gemeinsamen Nenner“ publizierter empirischer Arbeiten darstellt:

„Wir [empirisch forschende Personen Anm. J.S.] entwickeln bestimmte Hypothesen über bestimmte Ausschnitte der Wirklichkeit und sammeln dann bestimmte Daten aus dieser Wirklichkeit, um unsere Hypothesen mit ihrer (der Daten) Hilfe zu beweisen oder zu widerlegen.“ (Stephenson 1992, 195).

Stephenson stellt fest, dass diese Aussage implikationenreich wäre und im Folgenden analysiert er die Aussage in mehreren Schritten, um diesen „naiven Empiriebegriff“ zu übersteigen. Das komplette Nachzeichnen dieser Analyse ist für den Fortgang dieser Arbeit nicht notwendig, ein kleiner Ausschnitt aber soll hier herausgehoben, erörtert und diskutiert werden.

²⁸ Im Rahmen dieser Diplomarbeit kann es zu keiner Klärung der Ambivalenzen kommen. Das Aufzeigen dieser ist jedoch relevant, vor allem, wenn man die Chronologie der Aussagen beachtet.

Wesentlich erscheint u.a. folgender Ausschnitt der eben zitierten Aussage:

„...und sammeln dann bestimmte Daten aus dieser Wirklichkeit...“ (Stephenson 1992, 200). Stephenson weist darauf hin, dass diesem Satz zugrunde läge, „daß in der Wirklichkeit bestimmte Daten existent sind, die wir nur ‚aufzugreifen‘ und zu ‚sammeln‘ brauchen, um mit ihrer Hilfe dann die folgende ‚Beweisbarkeit‘ zu vollführen.“ (ebd., 200). Stephenson geht im Rahmen seiner Ausführungen nun darauf ein, dass man sich nie sicher sein könne, dass das was die Daten abbilden identisch mit der Wirklichkeit wären, somit wären alle Daten keine Abbildung des Existenten, sondern das Produkt einer Konstruktion dessen, was wir annehmen von der Wirklichkeit zu wissen (vgl. Stephenson 1992, 200f.). Dieser konstruktivistische Ansatz führt nun dazu, dass „wir (...) uns nunmehr auch nicht mehr sicher sein [können], daß wir auf die ‚Tatsachen‘ vertrauen dürfen, die wir als gegeben annehmen zu können glaubten. Die ‚harten Daten‘, (deren Urbedeutung vom lateinischen *datum*, eben dem *gegebenen* kommt, ein Ausdruck also, der uns glauben machen könnte, daß nicht selbst für sie verantwortlich sind, die sie uns ja nur *so wie sie sind, gegeben* werden), diese harten Daten, sie scheinen den **Fakten** zu weichen – also etwas, was gemacht (lat. *factum* von *facio* ‚machen‘), und zwar von uns gemacht wird.“ (Stephenson 1992, 208).

An dieser Stelle ist ein Rückverweis auf das Kapitel „Kritik an bibliometrischen Verfahren aus unterschiedlichen Disziplinen“ sinnvoll, um noch deutlicher machen zu können, warum diese Ausführungen Stephensons für die vorliegende Arbeit relevant sind.

Es wurde bereits ausgeführt, dass ein Kritikpunkt darin besteht, dass die Grundlagen der Aufnahme von Zeitschriften in die Datenbanken, damit deren Impact Faktor ermittelt wird, vom ISI festgelegt werden, somit variabel sind (und von HerausgeberInnen auch als Entscheidungsgrundlage zur Zeitschriftengestaltung genutzt werden) und eben der IF dann im oben genannten wörtlichen Sinn kein *datum* ist, sondern ein *factum*: Was zur Berechnung des IF herangezogen wird, war nicht gegeben und konnte daher auch nicht „so wie es eben gegeben war“ „gesammelt“ werden. Der IF in seiner Grundidee, wie in seiner Ausführung, bzw. Umsetzung ist Produkt intentionalen menschlichen Handelns - und somit auch manipulierbar.

Schon 1988 hält Stephenson in einem Vortragsmanuskript fest, dass Statistiken und Berechnungsverfahren häufig dafür eingesetzt werden um zu blenden, sie jedoch über etwaige theoretische Mängel der Auf- und Vorbereitung nicht hinwegtäuschen können. Weiters erörtert Stephenson, dass quantitative Erhebungen und Berechnungen nie ohne Interpretation der Daten auskommen, wobei er weiters anmerkt, dass vor der Interpretation deren Voraus-

setzungen geklärt sein müssen. Außerdem müsse überprüft werden, ob das gewählte statistische Verfahren passende Ergebnisse zur Fragestellung liefern könne (vgl. Stephenson 1988, 33-49).

Diese Ausführungen sind für die vorliegende Arbeit bedeutsam, weil sie an einem wesentlichen Kritikpunkt vieler WissenschaftlerInnen an bibliometrisch-statistischen Verfahren (z.B. dem IF) ansetzen, nämlich der fehlenden inhaltlichen Interpretation der Publikationen. Diese Ausführungen widmen sich jedoch auch noch einer weiteren Problematik des IF, nämlich der mangelhaften und fehlerhaften Interpretation der Daten, im Anschluss an deren Berechnung. Es entstand – so kann nach den bisherigen Erläuterungen bereits als ausführlich argumentiert festgehalten werden – eine Schieflage zwischen dem, was der IF messen kann und dem, was mit der Kenngröße im Rahmen wissenschaftspolitischer Entscheidungen geschieht. Somit ist zwar möglicherweise vorab klar, was der IF leisten kann, die Daten werden jedoch *entgegen* dieser vorab geklärten Voraussetzungen interpretiert, bzw. erscheint dieses statistische Verfahren nicht passend gewählt, um über die Qualität wissenschaftlicher Forschungsergebnisse oder gar über die Forschungsqualität einzelner WissenschaftlerInnen Aussagen zu treffen (s. S. 22ff.).

Zum Abschluss dieses Kapitels folgt nun noch die bereits angekündigte Verbindung zwischen Schüleins und Stephenson, in Bezug auf die Problematik eine Wissenschaft als leitende zu bestimmen und andere an diesem Maßstab zu messen.

Innerhalb Stephenson's Habilitationsschrift „Paradigma und Pädagogik“ (2003b) baut er seine Untersuchung auf den wissenschaftstheoretischen Erkenntnissen Schüleins und Wilbers auf. Auf Grund der Einschränkung dieser Arbeit auf die wissenschaftstheoretischen Erkenntnisse Schüleins, finden Wilbers Theorie in der hier vorliegenden Arbeit keine vordergründige Beachtung.

Über das Aufgreifen des wissenschaftstheoretischen Zugangs Schüleins²⁹ gelangt Stephenson bestätigend zu der Aussage, dass jede Wissenschaft einer Logik folgt und deshalb keine Wissenschaft beanspruchen kann, „als *maßgebliche* Wissenschaft zu gelten“ (Stephenson 2003b, 87).

²⁹ Neben den Darstellungen dieses Zugangs im Rahmen der Diplomarbeit hat bereits Stephenson eine umfangreiche Erörterung und Diskussion Schüleins Erkenntnisse innerhalb seiner Habilitationsschrift vorgenommen (s. Stephenson 2003b, 73-90).

Wie bereits im Zuge der Diskussion bezüglich der Einheit der Wissenschaften festgestellt, bringt die Forderung alle Wissenschaften methodologisch an die Naturwissenschaften anzugleichen, Probleme mit sich, weil eben Besonderheiten einzelner Wissenschaften und ihren anerkannten Wege der Erkenntnisgewinnung nicht anerkannt werden. An dieser Stelle ist wiederum an Barlösius Kritik an der bisher gängigen Wissenschaftsevaluation zu erinnern, dass diese Verfahren alle Wissenschaften an einem Maßstab messen würden und zwar derart, dass vor allem jene Wissenschaften, welche um ihren Ruf als Wissenschaft zu gelten kämpfen müssen, immer mehr an die so genannten leitenden Wissenschaften angepasst werden, dass ihre Eigenheiten keine (adäquate) Beachtung mehr fänden (vgl. Barlösius 2006, 397-400).

5 Bisheriger Erkenntnisstand

Bevor nun die nun erörterte und diskutierte Thematik für den Rahmen dieser Untersuchung eingeschränkt wird, sollen an dieser Stelle zusammenfassend die wichtigsten Erkenntnisse der bisherigen Aufarbeitung des Forschungsstandes festgehalten werden:

1. Die Messung von Forschungsqualität an Hand wissenschaftlicher Publikationen (Output-Kontrolle) ist eine aktuell kontrovers diskutierte Thematik.
2. Die Kritik richtet sich nicht so sehr auf die Intention Evaluationen durchzuführen und Qualität zu wahren, sondern viel mehr auf die Art und Weise wie Forschungsqualität festgelegt wird.
3. Hierbei werden vor allem die bibliometrischen Verfahren (Zitatanalyse, IF) kritisiert, wobei der IF aktuell am brisantesten erscheint und derzeit vermehrt diskutiert wird.
4. Am IF wird zweierlei kritisiert: 1. das methodische Vorgehen, bzw. die Berechnungsgrundlage; 2. die Interpretation und Verwendung der Daten innerhalb wissenschaftspolitischer Entscheidungen.
5. An der Berechnungsgrundlage erscheint besonders problematisch, dass sich diese an den Publikations- und Zitationstraditionen der Naturwissenschaften orientieren und deshalb für Geistes- und Sozialwissenschaften (also auch für die Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft) keine aussagekräftigen Daten zur Verfügung stehen.

6. Weiters wird kritisiert, dass der IF, auf Grund der rein quantitativen Erhebung, viele Faktoren unberücksichtigt lässt, welche jedoch anerkanntermaßen wesentlich wären, um Qualität festzustellen.
7. Zwar wird von Seiten der InformationswissenschaftlerInnen betont, dass der IF nicht die *Qualität* von Zeitschriften (und schon gar nicht die von einzelnen Artikeln oder WissenschaftlerInnen) misst, sondern deren *Bedeutung*, *Sichtbarkeit*, usw., trotzdem werden entgegen dieser klaren Aussage realiter die Daten als Qualitätskriterien zur Entscheidungsgrundlage für Fördermittel- und Stellenvergaben herangezogen.
8. Die vorliegenden Kritikpunkte entstammen nicht nur aus Disziplinen, welche auf Grund des IF benachteiligt, bzw. nicht adäquat erfasst werden, sondern z.B. auch aus der Medizin, die innerhalb der Datenbanken überrepräsentiert ist und die höchsten Werte im Ranking erreicht.
9. Innerhalb der Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft wird kritisiert, dass Verfahren, die auf eindeutige Vergleichbarkeit hinzielen, auf alle Fälle unzulässige Informationsreduktion mit sich bringen (und die Vergleichbarkeit deshalb auch in Frage gestellt ist). Diese Kritik kann, wie gezeigt, auch auf die bibliometrischen Verfahren angewandt werden.
10. Vertreter der Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft weisen ebenfalls darauf hin, dass bibliometrische Verfahren nicht die Qualität von Publikationen messen, weil diese inhaltliche Faktoren unberücksichtigt lassen würden, z.B. warum ein Text zitiert wird (s. Problematik der „negativen“ Zitate).
11. Spezielle wissenschaftstheoretische Erkenntnisse machen deutlich, dass jeder Gegenstand seiner eigenen Logik folgt, und somit nicht alle wesentlichen Aspekte des Gegenstandes „Text“ bzw. „Zitat“ sinnvoll und ausreichend erfasst werden, wenn hier nur auf denotative Strategien eingesetzt werden. Im Zuge der Erörterung der Realitäts- und Theorietypen gab es Hinweise darauf, dass wissenschaftliche Publikationen reflexive autopoietische Realität darstellen und somit konnotativer Theorien bedürfen.
12. Eine der Folgerungen aus diesen Überlegungen liegt in der These, dass es nicht legitim, sei, eine Wissenschaft als maßgebliche Wissenschaft für andere anzusehen.
13. Die Idee der Einheit der Wissenschaft gilt mittlerweile als uneinlösbar. Garfield meinte jedoch mit den Zitatindexen diesen Anspruch zu erfüllen. Hier wird auf die Gefahr hingewiesen, dass somit die Eigenheiten „kleinerer“ Wissenschaften verloren

gehen, wenn sich nun alle an der „Wissenschaftlichkeit“ leitender Wissenschaften orientieren (bzw. an diesem Maßstab ausgerichtet werden).

Die bis jetzt diskutierten Ausführungen haben einen sehr weiten Rahmen geschaffen und eine sehr vielfältige Auseinandersetzung mit der Thematik eröffnet. Diese Liste erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit der Zusammenfassung, spiegelt jedoch m.E. ausreichend den Problemhorizont wieder, in dem sich diese Arbeit bewegt.

Im Rahmen der Diplomarbeit kann nicht allen eröffneten Möglichkeiten der Auseinandersetzung nachgegangen werden, es bedarf deshalb einer Einschränkung.

Ganz zentral für die Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit ist die Kritik am IF, die im Wesentlichen besagt, dass die Berechnungsgrundlage des IF – da dieser keine inhaltlichen Faktoren berücksichtige (wie z.B. die Bedeutung von Zitaten) - der Publikations- und Zitationstradition der Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft nicht gerecht werde.

Die nun folgende Einschränkung sollte eine Vergleichbarkeit zwischen unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen ermöglichen, v.a. durch die Fokussierung auf die Frage, weswegen das Zitat als Hauptmedium aller Wissenschaften herangezogen wird. Der Fokus der Untersuchung richtet sich somit auf das Zitat und dessen Funktionen, bzw. genauer gesagt dessen Verwendungen innerhalb wissenschaftlicher Publikationen. Das Zitat wird auch deshalb gewählt, weil es innerhalb der Indexe als zentrales Kriterium herangezogen wird, um die Qualität wissenschaftlicher Leistungen zu messen.

6 Das Zitat in wissenschaftlichen Publikationen

Um nun verstehen zu können, warum es problematisch ist, etwas so vielschichtiges wie das Zitat innerhalb wissenschaftlicher Publikationen auf eine rein quantitative Erhebung zu reduzieren, soll im Folgenden deutlich gemacht werden, welche unterschiedlichen Funktionen und Verwendungen von Zitaten in der Fachliteratur zu finden sind.

In diesem Kapitel wird vor allem Jakobs als Referenzautorin dienen, wobei auch andere Positionen herangezogen werden, um darzustellen was ein wissenschaftliches Zitat ist, welche Funktionen es erfüllen kann und in welchen Verwendungen es in wissenschaftlichen Publikationen gefunden werden kann.

Diese Schritte sind notwendig, um im Anschluss an dieses Kapitel das konkrete Forschungsvorhaben dieser Diplomarbeit vorstellen zu können und zwar sowohl in den Aspekten der Forschungslücke, die sich in den Recherchen für diese Arbeit deutlich geworden ist, als auch

bezüglich der Forschungsfrage, der diese Arbeit nachgehen wird sowie der Relevanz, welche diese Untersuchung für die Disziplin haben kann.

6.1 Warum kann das Zitat als Hauptmedium aller Wissenschaften gesehen werden?

Jakobs (1999) weist darauf hin, dass Texte sowohl als „Mittel der Überlieferung“ als auch als „dynamische, kommunikative Einheit“ gesehen werden kann. Text kann nach Jakobs nicht nur als geschriebener Text gesehen werden, sondern auch mündliche Mitteilungen können als Text aufgefasst und analysiert werden³⁰. Text wird als komplexe Einheit angesehen, welche durch Sprache³¹ gekennzeichnet ist und einem sozialen Zweck dient, welcher erkennbar sein muss. Der Zweck eines Textes ist variabel und bestimmt auch den Hintergrund der Textherstellung. Somit ist in Bezug auf Textanalysen immer auch der Hintergrund der Produktion und Rezeption zu beachten. (vgl. Jakobs 1999, 42-50).

Dies ist für den Rahmen dieser Diplomarbeit klärend zu erwähnen, weil somit deutlich wird, *welche und wieviele Faktoren ausgespart werden, wenn Texte nicht inhaltlich analysiert, sondern anhand festgelegter Kriterien quantitativ erfasst werden.* Die geplante Untersuchung widmet sich jedoch nicht unmittelbar dem Schreibprozess, sondern analysiert bereits veröffentlichte wissenschaftliche Publikationen, wobei hierbei das Zitat eine bedeutsame Rolle einnimmt. Im Folgenden möchte ich diese Aussage näher erläutern.

Laut Weinrich (1994) sind Verweise auf andere Texte ein Merkmal für wissenschaftliche Texte. Jakobs paraphrasiert hier Weinrich, wenn Sie feststellt: „Der Grund ist einfach – Verweise auf die Fachliteratur und den gegenwärtig erreichten Wissensstand einer Gemeinschaft gehören zu den ‚essentials‘ wissenschaftlicher Tätigkeit“ (Jakobs 1999, 60). Nach dem Wissenschaftsverständnis Stephenson, das sich im Empirischen Zirkel³² widerspiegelt, muss der eigene Denkraum mit anderen derartigen „Räumen“ in Verbindung gebracht werden, indem man andere AutorInnen gelesen hat und diese zitiert (vgl. Stephenson 2003b, 113). Es herrscht allgemeiner Konsens innerhalb der Scientific community, dass Wissen in Texten zu vernetzen ist. Dies soll sicherstellen, dass Forschungsergebnisse nicht einfach dupliziert

³⁰ Hier sei festgehalten, dass Stephenson „Wissenschaft auch und vor allem in (geschriebenen oder auch gesprochenen) Texten repräsentiert [sieht]“ (Stephenson 2003b, 94). Dieser Aspekt ist bedeutsam, um zu klären, inwiefern das Zitat (als zentraler Teil wissenschaftlicher Texte) als Hauptmedium aller Wissenschaften gesehen werden kann.

³¹ Die Bedeutung von Sprache innerhalb der Wissenschaften hat Stephenson 2003 hervorgehoben, wenn er schreibt: „Die Erkenntnis selbst ist ohne Einsatz von Sprache aber nicht wissenschaftlich zu nennen (dies ist übrigens vielleicht der einzige derzeit feststellbare Basis-Konsens zwischen allen WissenschaftlerInnen: Ohne Sprache können wir nicht Wissenschaft betreiben!)“ (Stephenson 2003b, 79).

³² Erläuterungen zum Empirischen Zirkel folgen im Untersuchungsteil dieser Diplomarbeit.

werden. Rückgriffe auf andere Texte sollten produktiv geschehen. Ziel von wissenschaftlichen Publikationen ist es, unter anderem, Forschungsergebnisse für die Scientific community aufzubereiten, Wissen zu transferieren und die Entwicklung der Wissenschaft öffentlich zu machen (vgl. Jakobs 1999, 63; 192f.). „Wissenschaftliches Textproduzieren ist eine bewusste, schöpferische Tätigkeit, die umfangreiche Bestände an deklarativem und prozeduralem Wissen voraussetzt sowie Schreiberfahrung und metakognitive Fähigkeiten, wie z.B. die Fähigkeit zur *Selbstregulation*. Sie müssen im Verlauf einer langwierigen Sozialisation schrittweise erworben werden.“ (ebd., 193, Hv.h. J.S.). Jakobs sieht hier also offensichtlich ihren Gegenstand „(wissenschaftlicher) Text“ ähnlich wie Schülein als Teil „autopoietischer Realität“.

Dieser Abschnitt verdeutlicht, inwiefern es sinnvoll sein kann, wissenschaftliche Publikationen heranzuziehen, um die Entwicklung und den Wissenstransfer einer Disziplin näher zu betrachten (s.a. Jakobs 1999, 232). Es wird aber eben auch deutlich, dass dies nicht dadurch geschehen kann, dass einfach nur Angaben eines Literaturverzeichnisses (Zitat im Sinne der bibliometrischen Verfahren) gezählt werden, weil dabei zu viel relevante Information verloren geht. Außerdem wird deutlich, dass sich Zitations- und Publikationstraditionen innerhalb verschiedener Wissenschaften unterscheiden³³, da der Schreibprozess *auf Grund einer Sozialisation innerhalb der Disziplin* geprägt wird und somit unterschiedliche Aspekte als wichtig oder unabdingbar angesehen werden³⁴. Diese Ausführung stützt die Kritik an der Vereinheitlichung der Wissenschaften auf Grund der vorliegenden Zitatindexe. Besonderheiten der einzelnen Disziplinen werden missachtet und alle Disziplinen richten sich an wenigen Wissenschaften aus, welche eine Vorrangstellung genießen, um durch einen niedrigen IF nicht in die Kritik zu geraten, dass ihre Arbeit wenig wissenschaftlich sei.

Für den Aspekt des Produktiven, bzw. Schöpferischen soll an dieser Stelle noch genauer Bezug auf Jakobs genommen werden, um herauszuarbeiten, warum diese Betonung für die vorliegende Untersuchung relevant ist.

Jakobs unterscheidet hierbei zwei Schreibstrategien, die des „knowledge *telling*“ und die des „knowledge *transforming*“. Diese zwei Typen beschreiben unterschiedliche Arten der „Aufbereitung und Integration von Annahmen und Daten aus der Fachliteratur in das Textprodukt.“ (Jakobs 1999, 307).

³³ Jakobs betont, dass Zeitschriftenartikel vor allem innerhalb naturwissenschaftlicher Disziplinen das vorherrschende Kommunikationsmittel darstellen. Sozialwissenschaften hingegen hätten einen höheren Anteil an Buchpublikationen als Naturwissenschaften (vgl. Jakobs 1999, 57; 242f.).

³⁴ Siehe dazu auch die einschlägigen Ausführungen Stephenson zum Sozialisationsaspekt des Kuhnschen Paradigmabegriffs (Stephenson 2003b, Kap.3)

„Knowledge telling“ meint, dass gelesene Fachliteratur unreflektiert im eigenen Text wiedergegeben wird, und somit keine eigenen Gedanken in den Text einfließen. Es werden Teile anderer Texte im Sinne des copy-and-paste-Verfahren aneinandergefügt. Texte werden dadurch zumeist inhaltlich inkonsistent.

Der Begriff „knowledge transforming“ hingegen markiert den produktiven Umgang mit Fremdtext. Gelesenes wird kritisch reflektiert und verarbeitet und in Bezug zur Textproduktionsaufgabe gestellt. Es werden neue Bezüge zwischen den Quellen hergestellt, neue Perspektiven werden eröffnet und Verweise auf Fremdtext in den eigenen Text produktiv integriert (vgl. Jakobs 1999, 307f.). „Während Formen des Knowledge-telling vor allem von ungeübten Textproduzenten mit einem geringen fachlichen Hintergrund praktiziert werden, zeichnen Formen des Knowledge-transforming wissenschaftliche Textproduzenten mit hoher fachlicher und textproduktiver Expertise aus.“ (ebd., 308).

Diese Aussage enthält einen deutlichen Hinweis auf Qualitätsmerkmale wissenschaftlicher Textproduktion, die aus dem *Umgang mit Fremdtext* erarbeitet werden können.

Die genannten unterschiedlichen Schreibstrategien werden daher auch bedeutsam, wenn Hypothesen für die vorliegende Untersuchung gebildet werden.

An dieser Stelle sei schon festgehalten, dass es aus dieser Perspektive nicht auf die *Anzahl* der verwendeten Literatur ankommt, sondern auf die *Art und Weise der Verarbeitung und Integration des Fremdtextes im Rahmen der eigenen Textproduktion* (s.a. Brachmann 2003, 441). Somit kann z.B. eine Publikation 20 Quellen angeben, jedoch deutlich weniger Integrationsleistung und produktiven Umgang mit dem Fremdtext leisten als eine Publikation, welche 10 Quellen heranzieht, diese jedoch produktiv in Bezug zur eigenen Arbeit setzt. Dies ergibt den oben genannten weiteren Hinweis, dass nicht die Quantität der Quellen bestimmend sein kann, wenn die wissenschaftliche Qualität einer Arbeit festgestellt werden soll - das Postulat der inhaltlichen Analyse der Verwendung von Fremdtextelementen im Rahmen des Eigentextes wird immer unausweichlicher.

Diese Erkenntnis macht daher auch deutlich, warum die inhaltliche Analyse von Texten in Bezug auf das Zitat (bzw. Verweise und Zitate) innerhalb der vorliegenden Diplomarbeit wesentlich ist, um aufzuzeigen, dass der IF, bzw. das wozu der IF herangezogen wird, nicht adäquat ist um Qualität einer Arbeit zu erfassen.

„Die Forderung nach Objektivität, Nachvollziehbarkeit und Durchschaubarkeit wissenschaftlicher Argumentation hat unter anderem zu der Forderung geführt, explizit aufzuzeigen, auf welche Fachtexte sich eine wissenschaftliche Arbeit bezieht und stützt und wie sie sich in den Kontext der bisherigen Forschung einordnet. [Dies] hat dazu beigetragen, daß Textbezüge

dieser Art heute den Status eines konventionell geforderten und prototypische erwartbaren Merkmals wissenschaftlicher Texte besitzen.“ (Jakobs 1999, 196f.). Felt, Nowotny und Taschwer sehen die Überprüfbarkeit von Wahrheitsbehauptungen als „Basis des Wissenschaftssystems“ (Felt; Nowotny; Taschwer 1995, 67). Plagiate würden dazu führen, dass diese Überprüfbarkeit nicht mehr stattfinden kann, deshalb dürfen Aussagen anderer WissenschaftlerInnen nur dann in eigene Untersuchungen übernommen werden, wenn dies durch Verweise (Zitate und Verweise) geschieht (vgl. ebd., 67).

Das abschließende Zitat von Jakobs, aber auch die Ausführungen von Felt, Nowotny und Taschwer verdeutlichen, dass Textbezüge (ob nun als Zitat oder Verweis) ein Merkmal aller Wissenschaften darstellen. Nun gilt es jedoch festzulegen, was genau unter einem Zitat, bzw. Verweis verstanden wird, um nochmals deutlich zu machen, inwiefern sich dieses Begriffsverständnis von der den bibliometrischen Verfahren zugrunde liegenden Begrifflichkeit unterscheidet.

6.2 Definitionen: Zitat und Verweis

Jakobs weist darauf hin, dass die Begriffe „Zitat“ und „Verweis“ sehr heterogen genutzt werden und eine genaue begriffliche Unterscheidung deshalb notwendig sei. Allgemein gesagt stellen Zitate und Verweise Beziehungen zwischen Texten her (vgl. Jakobs 1999, 41). „Die Bezeichnung *Zitieren* wird häufig synonym für unterschiedliche Formen des Bezugnehmens verwendet. Dies sind in der Regel die wörtliche oder sinngemäße Integration von Teilen anderer Texte in das eigene Textprodukt (,wörtliches’, ,sinngemäßes Zitieren’) und/oder das Verweisen auf Stellen in anderen Texten (,Verweisen auf Texte’).“ (Jakobs 1999, 69)³⁵.

Nun gilt es diese Begriffe zu unterscheiden, um aufzuzeigen, inwiefern die synonyme Verwendung irreführend ist.

6.2.1 Das Zitat

„Beim Zitieren werden Teile von Texten (t) aus ihrem Zusammenhang gelöst, in eine neue textuelle Umgebung und (damit verbundene) Situation überführt und unter einer bestimmten

³⁵ Jakobs führt weiter aus, dass die Heterogenität der Bezeichnungen, bzw. das synonyme Verwenden der Begriffe auch Hinweis darauf sind, inwiefern die Diskursmuster fachspezifisch unterschiedliche sind und somit auch der Umgang mit Fachliteratur sich unterscheidet (vgl. Jakobs 1999, 69).

Perspektive in den bezugnehmenden Text (T) integriert.“ (Jakobs 1999, 94). In Bezug zu dem Aspekt der Überführung eines Textteiles in eine neue Umgebung betont Rabl, dass sowohl „direkte als auch indirekte Zitate [...] sinn- und zweckentsprechend einzusetzen“ sind. (Rabl 2006, 6).

Rabl unterscheidet zwischen direkten (=wörtlichen) und indirekten (= sinngemäßen) Zitaten. Bei wörtlichen Zitaten werden Textpassagen so übernommen, wie sie in der Quelle vorgefunden werden (mit allen eventuellen Fehlern). Sinngemäße Zitate sind Paraphrasierungen und Referierungen von Textstellen, wobei auch hier zu achten ist, dass der Sinn der Originalaussage nicht entstellt wird (vgl. ebd., 7-10).

Auch Jakobs unterscheidet zwischen sinngemäßen und wörtlichen Zitaten und führt weiter aus, dass wörtliche Zitate besonders deutlich zeigen, dass hier eine Beziehung zu einem Fremdtext besteht. Anders als bei sinngemäßen Zitaten werden hierbei nicht nur Inhalte des Fremdtextes übernommen, sondern Formulierungen des Autors/ der Autorin und dies schafft eine starke Kontrastbildung und Wirkungsmöglichkeit als sinngemäße Zitate oder Verweise. Sowohl sinngemäße als auch wörtliche Zitate dienen als Brückenschlag zu Texten des eigenen Fachs, aber auch zu fremden Fächern. Wörtliche Zitate entlasten den Autor/ die Autorin eines Textes von der Formulierungsarbeit, wobei hier zu unterscheiden ist, ob ganze Sätze oder Fragmente zitiert werden. Zitate explizieren die Inhalte, die für den Nachvollzug entscheidend sind. Zitieren bedeutet eine engere Bindung an den zitierten Text (vgl. ebd. 95-100; 212).

6.2.2 Der Verweis

„Während Zitate die zu ihrem Nachvollzug notwendigen Inhalte explizieren, leisten Verweise (auf Texte) dies nicht bzw. in weitaus geringerem Maße. Sie fungieren primär als (Such-) Anweisung, wo bestimmte Informationen in anderen Texten zu finden sind, sowie als Handlungsaufforderung, vorhandene Wissensbestände zu reaktivieren, dieses Wissen zum sprachlichen Kontext des Verweises in Beziehung zu setzen und in dessen Interpretation einzubeziehen.“ (Jakobs 1999, 100). Verweise werden meist mit Ausdrücken wie „siehe“ oder „vergleiche“ gekennzeichnet. Verweise deuten über die Grenzen des eigenen Textes hinaus und dienen somit als Informationsträger (vgl. Jakobs 1999, 100f.).

Jakobs unterscheidet zwischen *lokalen* und *globalen* Verweisen. Lokale Verweise sind jene, welche eine Seitenzahl angeben und somit auf eine konkrete Textstelle eines Autors/ einer Autorin hinweisen. Demgegenüber stehen globale Verweise (vgl. ebd., 248). Jakobs führt die globalen Verweise zwar an dieser Stelle nicht näher aus, da sie aber so direkt den lokalen Verweisen gegenübergestellt werden, dürfte es sich um Verweise handeln, die auf ein Werk als Ganzes, bzw. nur auf einen Autor allgemein verweisen³⁶.

Deutlich wird nun, dass ein synonyme Gebrauch von Zitat und Verweis nicht angemessen ist, weil die *Forderung nach Nachvollziehbarkeit unterschiedlich erfüllt* wird. Bei einem wörtlichen Zitat werden Inhalte expliziert und der Leser/ die Leserin des Textes erhält direkt Einblick in die Literatur, auf die Bezug genommen wurde. Während durch diesen Vorgang die Nachvollziehbarkeit der eigenen Ausführungen resp. der gerade aktualisierten Beziehung Fremdtext⇔Eigentext potentiell steigt, ist der Leser/die Leserin eines Textes, der vermehrt mit Verweisen arbeitet, beim Versuch den Anschluß des Autors/der Autorin an das jeweilige Fremdwissen zu erkennen und nachzuvollziehen auf sich alleine gestellt.

Außerdem wird deutlich, dass die Begriffsverwendung „Zitat“ im Rahmen bibliometrischer Verfahren irreführend ist, denn vergleicht man die Ausführungen Jakobs zu diesem Begriff mit der Begriffsbedeutung „Literaturverzeichnis“, dann wird klar, auf welche Informationen der IF reduziert, bzw. umgekehrt wird deutlich, welche Informationen ausgespart werden: Tatsächlich „verrechnet“ der IF gar nicht Zitate im hier angeführten Sinn, sondern bezieht sich lediglich auf „Angaben im Literaturverzeichnis“.

Somit gilt es in der nun folgenden Darstellung und Diskussion unterschiedlicher Funktionen und Verwendungen von Zitaten und Verweisen die nun getroffene begriffliche Unterscheidung aufrechtzuerhalten, bzw. zu prüfen, ob im bisherigen Forschungsstand zu dieser Thematik eine Unterscheidung aufzufinden ist.

6.3 Die Funktionen und Verwendungen von Zitaten und Verweisen

Ganz allgemein geht Weingart davon aus, dass Zitationen einen spezifischen Aspekt des wissenschaftlichen Kommunikationsprozesses abbilden (vgl. Weingart 1991, 230). Sowohl Jakobs als auch Brachmann teilen die Funktionen von Textbezügen in zwei Großgruppen ein.

³⁶ Diese Unterscheidung wird für die Untersuchung relevant bleiben und im Rahmen der Hypothesenbildung nochmals aufgegriffen. Vorweg sei hier Jakobs Position festgehalten, dass ihre Untersuchung ergab, dass PädagogInnen vermehrt lokal verweisen, während PsychologInnen und MedizinerInnen globale Verweise bevorzugen (vgl. Jakobs 1999, 248).

Brachmann unterscheidet zwischen *kognitiven* und *sozialen* Funktionen (vgl. Brachmann 2003, 436-440), Jakobs benennt die Gruppen anders, meint jedoch jeweils sehr ähnliche, bzw. gleiche Aspekte, wenn sie von *sachbedingten* und *beziehungsorientierten* Funktionen schreibt (vgl. Jakobs 1994, 47-50).

Brachmann geht davon aus, dass Zitate eine *Symbolisierungstechnik* wären und Aussagen aus dem Ursprungstext eindeutig abbilden. Dabei sieht er jedes Zitat als ein *Symbol der Dokumentation einer Entlehnung fremden geistigen Eigentums*. Hierbei betont er jedoch, dass Zitate immer „arrangiert“ wären, weil sie aus ihrem ursprünglichen Kontext herausgelöst und auf die beabsichtigte Aussage hin abgestimmt wären. Zitate sind demnach keine Beweise, sondern haben eine Zeigefunktion, dass andere ForscherInnen bereits zur entsprechenden Thematik gearbeitet haben und im Zuge dessen ähnliche oder konträre Ergebnisse erzielen. Zitate haben demnach eine *strukturierende Funktion*, wenn sie helfen Wissen zu organisieren und neue Ideen in bestehende Theorien und Paradigmen einzupassen und somit die eigene Arbeit an einen laufenden Diskurs anzubinden.

Brachmann beschreibt weiters die *deiktische Funktion* von Zitaten. Das meint, dass sie den Rahmen der argumentativen Erörterung stellen, disparate Aspekte des Argumentationsverlaufs verschränken und auf wesentliche Fragen hinweisen.

Als dritte kognitive Funktion benennt Brachmann die *integrative Funktion*. Zitate erleichtern den Überblick über den Forschungsgegenstand, indem sie den Stand der Diskussion kenntlich machen. Weiters stellen sie Lösungsoptionen und bestehende Schulen vor, helfen nicht-relevante Lösungsansätze auszugrenzen und somit die Bedeutung der eigenen Arbeit offenzulegen. Selbstzitate³⁷ erfüllen hierbei eine eigene Funktion, denn sie zeigen den Aufbau eigener Gedanken über einen größeren Zeitraum hinweg auf und erleichtern somit die Rechtfertigung individueller Lösungsvarianten und offener Fragestellungen in Bezug auf die eigene Theoriengenese (vgl. Brachmann 2003, 436f.).

Die eben vorgestellten kognitiven Funktionen stehen jedoch in Verbindung mit dem Zitat als soziales Phänomen (vgl. ebd., 437).

Brachmann geht davon aus, dass die „Fokussierung auf die sozialen Funktionen der Zitation [...] allerdings erstaunliche Effekte zutage gefördert [hat], die nicht nur zur Akzeptanz der These vom Zitat als dem prototypischen Indikator für die Güte und Qualität von Forschungs-

³⁷ Im üblichen Sinn (nicht im Sinne des IF (s.S.19)), also als die Zitierung einer eigenen, früher verfassten Schrift des zitierenden Autors bzw. der zitierenden Autorin!

leistungen geführt hat, sondern eine regelrechte Evaluationshysterie begründen half.“ (Brachmann 2003, 438).

Bevor diese Aussage vor dem Hintergrund des bisher erarbeiteten Erkenntnisstands diskutiert wird, gilt es festzustellen, welche Aspekte Brachmann zu den sozialen Funktionen des Zitats zählt.

Laut Brachmann wird durch Zitierungen deutlich, dass jemand, der eine Arbeit verfasst Fachmann/Fachfrau auf dem jeweiligen Gebiet ist und alle erforderlichen und einschlägigen Quellen zur Bearbeitung des Themas herangezogen hat. Somit zeigen Zitate ein Kommunikationsnetzwerk auf. Das Zitat wird als Beleg der Anerkennung verstanden, und je mehr ein Autor/ eine Autorin zitiert wird, desto mehr steigt auch sein/ihr sozialer Status.

Diese Funktionen führen, laut Brachmann, zu den Annahmen der Szientometrie, dass die Messung der Zitationshäufigkeit es erlaubt die Forschungsarbeiten numerisch-hierarchisch nach ihrem Nutzen für die Disziplinen aufzulisten. Diese Annahme nötigt jedoch die „soft sciences“ (Sozial- und Humanwissenschaften) ihre Arbeit im Rahmen der Wissenschaft zu rechtfertigen. Brachmann fügt deshalb an, dass Verweise kein direkter Qualitätsindikator sein können, sondern höchstens ein Beleg für die *Sichtbarkeit* einer Publikation ist. Als problematisch sieht Brachmann auch die Ignorierung der kognitiven Funktionen des Zitats innerhalb der Datenbanken und Zitatzählungen an (vgl. Brachmann 438ff.). Brachmanns Betonung der sozialen Funktionen der Zitate als Grundstock für szientometrische Annahmen wird u.a. durch die Gedanken von Stock belegen: „Zitationen erfüllen zwei Funktionen: Die instrumentelle kognitive Funktion verweist Leser auf die Quellen einer Arbeit und erschließt das dort entlehnte Wissen. Diese Funktion ist von bibliographischer Natur. Die zweite Funktion ist institutionell geprägt, Zitationen sind Einheiten der Anerkennung im Normen- und Belohnungssystem der Wissenschaft. (...) Zitationen werden somit zu zählbaren Items wissenschaftlicher Reputation.“ (Stock 2002a, 14ff.).

An dieser Stelle ist allerdings auch der bereits mehrfach erwähnte Kritikpunkt, die bezüglich des IF üblichen Vorgangsweise berücksichtigten nicht die *Bedeutung* eines Zitats, noch einmal anzusiedeln. „Wenn Zitationen allein durch ihr Auftreten zu „Einheiten der Anerkennung im Normen- und Belohnungssystem der Wissenschaft“ (s.o.) werden, und so die ausschließlich quantitative Dimension dieser Grundvariable der Szientometrie zur Geltung gebracht wird, dann wäre beispielsweise die Funktion der negativen Zitate paradox: Unter der Annahme dieser „sozialen Funktion“ jedes Zitates wäre dann per definitionem auch ein negatives Zitat ein Beleg der Anerkennung einer Arbeit und würde den sozialen Status eines

Wissenschaftlers/ einer Wissenschaftlerin steigern helfen – eine widersinnige Annahme, wenn dieser Fremdtext z.B. im Sinne der kognitiven Funktionen nur zitiert wurde, um die eigene Arbeit von diesem Lösungsvorschlag abzugrenzen, bzw. Aussagen dieser Arbeit in Bezug auf die Thematik abzulehnen bzw. deren Zutreffen in Abrede zu stellen.

Jakobs betont, dass Verweise vorwiegend sachbedingte Funktionen erfüllen. Dazu zählt sie, wie Brachmann, die Vernetzung von Forschungsergebnissen. Hierbei wird die eigene Arbeit in den Kontext bisheriger Arbeiten eingeordnet, Traditionslinien werden aufgezeigt, bzw. die eigene kontinuierliche Forschung wird nachgewiesen. Weiters wird der Wissenshintergrund, vor dem die Arbeit interpretiert und bewertet werden sollte, angezeigt (vgl. Jakobs 1994, 47). Hier ist ein erster feiner Unterschied zu Brachmann zu erkennen. Brachmann zählt das *Aufzeigen der Fachkompetenz* zu den *sozialen* Faktoren (s.o.). Jakobs sieht darin jedoch auch eine *sachbedingte* Funktion, denn der Wissenshintergrund bedeutet für sie mehr als nur Literaturkenntnis, sondern ihrer Ansicht nach geben Zitierungen an, welche Wissensbestände der Leser/ die Leserin der Arbeit aktivieren sollte, um die Aussagen sinnvoll einordnen zu können. Diese Annahme stützt Jakobs durch die Zusatzannahme, dass Verweise zusätzliches Wissensangebot liefern (vgl. Jakobs 1994, 47).

Eine weitere zentrale Funktion ist für Jakobs die des Argumentationsaufbaus. Laut dieser Autorin werden Argumente in die eigene Arbeit aufgenommen, um sie *zu teilen*, die *eigene Arbeit durch sie abzusichern* oder sie *kritisch zu diskutieren*. Außerdem können Zitate den Autor/die Autorin entlasten, indem keine eigene Formulierungsarbeit geleistet werden muss, bzw. dienen sie allgemein gesagt der Erfüllung der Konventionen der scientific community in Bezug auf die wissenschaftliche Redlichkeit (vgl. ebd., 47).

Neben den erwähnten sachbedingten Funktionen schreibt Jakobs Zitaten auch *beziehungsorientierende* Funktionen zu.

Sie geht dabei davon aus, dass WissenschaftlerInnen in ein soziales Umfeld (scientific community) eingebunden sind. Die sozialen Funktionen von Zitaten erfolgen verdeckt und können als Versuch der Beziehungsgestaltung angesehen werden. Das verdeckte Wirken dieser Funktionen ist notwendig, weil Wissenschaft möglichst neutral arbeiten soll und somit der Nachweis einer Beziehungsarbeit auch die Reputation schädigen kann.

Die beziehungsorientierten Funktionen werden von Jakobs in zwei Untergruppen geteilt, in die AutorIn-orientierte Beziehungsgestaltung (damit ist vor allem die Selbstdarstellung gemeint) und die PartnerIn-orientierte Beziehungsgestaltung.

Die Selbstdarstellung wird von Jakobs ambivalent gesehen. Einerseits demonstrieren Selbstzitate Wissen und Kompetenz in einem Bereich, andererseits kann es auch zu Prestigestreben ausarten, wenn Arbeiten anderer ForscherInnen ignoriert werden. Die Selbstdarstellung dient auch dem Ausbau der eigenen Zitatindexe, indem andere AutorInnen angehalten werden bestimmte Arbeiten zu zitieren.

PartnerInnen-orientierte Beziehungsgestaltung funktioniert weitgehend über Erwähnung oder Nichterwähnung von deren Schriften.

Allgemein können Verweise dazu beitragen, ob Arbeiten bestimmter AutorInnen hervorgehoben oder am Rande erwähnt werden, nicht nur durch generelle Beachtung oder Ignoranz gegenüber den Arbeiten bestimmter AutorInnen, sondern auch indem Verweise *an bestimmten Stellen im Text* erfolgen, z.B. an tragenden Stellen der Argumentation oder als Randbemerkung im Rahmen einer Fußnote (vgl. Jakobs 1994, 48ff.).

Dieser Aspekt verdeutlicht wiederum den zentralen Kritikpunkt an bibliometrischen Verfahren, dass diese keine inhaltliche Analyse der Artikel vornehmen. Denn z.B. die letztgenannte Funktion des Zitats, Beiträgen innerhalb einer Arbeit eine unterschiedliche Gewichtung zukommen zu lassen, kann durch Auszählung des Literaturverzeichnisses nicht erfolgen. Im Literaturverzeichnis scheint jede erwähnte Quelle gleichwertig auf (die Gleichwertigkeit von Zitaten, im Begriffsverständnis der bibliometrischen Verfahren gebraucht, ist eine Grundannahme der Zitatindexe), egal ob sie in einer Fußnote erwähnt wurde, oder inhaltlich expliziert als tragende Säule der Argumentation dient.

Diese Vielfalt an Funktionen und Verwendungen von Zitaten innerhalb wissenschaftlicher Publikationen führen Jakobs zu dem Schluss, dass somit auch ein *theoretischer Rahmen geschaffen werden muss, der aus unterschiedlichen Perspektiven auf die Bezugnahme eines Textes auf einen anderen Text blickt*. (vgl. Jakobs 1999, 339).

Jakobs beschreibt auch einen weiteren Aspekt, welcher in Bezug auf die bereits dargestellten Kritikpunkte am IF gesetzt werden kann, nämlich die unterschiedliche Verwendung von Zitaten und Verweisen im Rahmen wissenschaftlicher Arbeiten unterschiedlicher Disziplinen. Die nun folgenden Ausführungen können verdeutlichen, inwiefern es somit problematisch ist, alle wissenschaftlichen Disziplinen anhand der gleichen Kriterien und Maßstäbe auszurichten.

6.3.1 Die unterschiedliche Verwendung von Zitaten und Verweisen in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen

Seglen betont, dass im Rahmen von Evaluationen, welche WissenschaftlerInnen unterschiedlicher Gebiete vergleichen (was laut Seglen meist der Fall ist), berücksichtigt werden muss, dass sich wissenschaftliche Disziplinen in ihrer „Zitationspraxis und Zitationsdynamik“ unterscheiden (vgl. Seglen 1991, 77). Jakobs geht von der Annahme aus, dass fachspezifische Diskursmuster kulturell geprägt sind und dies wiederum den Umgang mit Texten und Verweise auf andere Texte beeinflusst (vgl. Jakobs 1999, 69f.). Dieser Aspekt ist bedeutsam in Bezug auf die Zitatindexe, weil nicht nur die unterschiedlichen Disziplinen verschieden stark repräsentiert sind, sondern auch englischsprachige Zeitschriften dominieren (siehe S. 19f.). Da in diesem Unterkapitel der Fokus auf die Verwendung von Zitaten und Verweisen gelegt wurde, und wir gerade eine spezielle Möglichkeit der Bedeutungsverleihung von Zitationen erwähnten, soll auch das folgende Zitat unter diesem Aspekt interpretiert werden: „Unterschiedliche Gegenstände und fachliche Interessen wie auch unterschiedliche Methoden der Behandlung von Gegenständen führen zu spezifischen Bedürfnissen und Anforderungen im Umgang mit anderen Fachbeiträgen.“ (ebd., 129). Die genannte Positionierung eines Fremdtextes an zentralen oder peripheren Stellen des Eigentextes wäre dann so eine „Methode der Behandlung“.

Durch solche und andere Arten der „Behandlung von Fremdtext“ bilden sich unterschiedliche Publikations- und Kommunikationspräferenzen aus. Die Kontexte und Anwendungsmöglichkeiten solcher „Behandlungen“ werden aber auch durch die Publikationsform (im Weiteren werden wir die Terminologie Stephenson übernehmen, und hier auch von „Textsorten“ sprechen (vgl. Stephenson (in Druck)): Wie bereits erwähnt haben z.B. Fachzeitschriften innerhalb der Naturwissenschaften einen höheren Stellenwert als Buchpublikationen (vgl. ebd., 241ff.), die auch durch unterschiedliche Möglichkeiten der Strukturierung sowohl von Eigentext als auch von Fremdtext gekennzeichnet sind.

Da Publikationen im Rahmen der Wissenschaften als Kommunikationsmittel und Zitate als typisches Merkmal wissenschaftlicher Texte gelten, gilt es nun zu hinterfragen, inwiefern sich die fachspezifischen Unterschiede der Kommunikationspräferenzen sich auf die Verwendung von Zitaten und Verweisen auswirken. Dieser Aspekt wird ganz zentral für die folgende Untersuchung sein, an dieser Stelle soll jedoch zunächst erörtert werden, welche Annahmen dazu im bisherigen wissenschaftlichen Diskurs vorherrschend sind.

Die Muster der Verweise unterscheiden sich. Im Rahmen ihrer Habilitation hat Jakobs eine Umfrage zum Thema Textvernetzung in den Wissenschaften durchgeführt. Hierbei gaben

87,5% der befragten PädagogInnen und 91,3% der befragten PsychologInnen an, dass es innerhalb ihres Faches üblich ist AutorIn und Jahr in runden Klammern anzugeben. Dem gegenüber steht die Verweisform der ChemikerInnen und MedizinerInnen, welche es bevorzugen Nummern in eckigen Klammern anzuführen, die auf die jeweilige Quelle verweisen (vgl. Jakobs 1999, 246)³⁸. Es unterscheiden sich aber nicht nur diese Muster der Verweise, sondern auch die Funktionalität von Verweise. Als Grund dafür gibt Jakobs unterschiedliche Zielsetzungen und Methoden innerhalb der Wissenschaften an (vgl. ebd., 247). „In textbasierten Fächern besitzen z.B. Textzitate in Beleg- und Beispielfunktion Bedeutung, in messenden Disziplinen stehen dagegen Verweise auf Messergebnisse im Vordergrund.“ (ebd., 247f.).

Im Folgenden werden nun einige Umfrageergebnisse Jakobs referiert, um ein erstes Bild der unterschiedlichen Verwendungen von Zitaten bei VertreterInnen verschiedener Disziplinen zu zeichnen. Hierbei wird vor allem der Blick auf die Disziplinen der Bildungswissenschaft, der Psychologie und der Medizin gelenkt, weil diese auch für die weitere Untersuchung maßgeblich sein werden.

55,6% aller befragten ErziehungswissenschaftlerInnen gaben an, dass für sie das Verweismotiv „Einordnung in eine Traditionslinie“ meistens oder immer zutrifft. 61,1% der ErziehungswissenschaftlerInnen gaben an, immer durch Zitate und Verweise Bezug auf die aktuelle Forschung zu nehmen. Verweise aus Abhängigkeitsgründen lehnen 52,9% der ErziehungswissenschaftlerInnen als Motiv ab, wobei dies lediglich auf 39,1% der PsychologInnen und 33,3% der MedizinerInnen zutrifft. Abhängigkeit von BetreuerInnen und GutachterInnen als Motiv für Zitationen gaben 26,4% der PsychologInnen als für sie zutreffend an, jedoch keine ErziehungswissenschaftlerInnen belegten dieses Item mit einem hohen Wert (vgl. Jakobs 1999, 237ff.). Jakobs betont an dieser Stelle, dass „eher nicht zitierende Disziplinen wie die Medizin und die Chemie (...) hier nicht berücksichtigt [werden].“ (ebd., 239). Dies wird noch deutlicher, wenn Jakobs schreibt: „Der Einfluß fachspezifischer Präferenzen zeigt sich sehr deutlich beim Gebrauch von Formen des Bezugnehmens (auf Texte). Ein Eintrag in Teil IV des Fragebogens bietet Personen, die ‚nur verweisen und Zitate vermeiden‘, die Option, den gesamten Fragenkomplex zum Zitieren zu überspringen. Von dieser Möglichkeit macht die Mehrzahl der ChemikerInnen (70%, n=20) und der MedizinerInnen (83,6%, n=5) Gebrauch, jedoch nur 5,6% der LinguistInnen (n=36) und der ErziehungswissenschaftlerInnen (n=18) sowie 17,4% der PsychologInnen (n=23).“

³⁸ An dieser Stelle sei an die Unterscheidung zwischen lokalem und globalem Verweis erinnert. Die Verwendung des Nummernsystems deckt sich mit der Bevorzugung globaler Verweise innerhalb der Naturwissenschaften.

(ebd., 245). Hierbei wird ein Unterschied zwischen natur- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen deutlich. Jakobs erwähnt eine Forschungsarbeit von Dubois (1988), in der die von ihr befragten BiomedizinerInnen wörtliche Zitate als mögliche Bezugnahme fast vollständig ausschließen (vgl. Jakobs 1999, 245f.). „Aus den in der akademischen Medizin üblichen Literaturangaben wird auch nicht ersichtlich, ob der gesamte Aufsatz, ein Absatz oder lediglich ein Textfragment dem Leser bei den eigenen Forschungen und Formulierungen gedient hat.“ (Golder 2000, 74). Das verdeutlicht die Problematik des Nummernsystems. Jede Quelle im Literaturverzeichnis hat eine Nummer und an manchen Stellen im Text verweisen Hochzahlen auf die nummerierte Quelle. Welcher Teil der Quelle zur Texterstellung oder zur Forschungsplanung herangezogen wurden, wird dadurch *prinzipiell* nicht ersichtlich. Das beeinflusst die intersubjektive Nachvollziehbarkeit. Außerdem verdeutlicht es, wie sehr es paradox erscheinen muss, dass - obwohl doch das Zitieren als typisches Merkmal von wissenschaftlichen Publikationen innerhalb der scientific community anerkannt ist - *Disziplinen, die als „nicht zitierende“ Disziplinen gelten innerhalb eines Zitatindexes als Disziplinen mit besonders hoher Qualität ihrer wissenschaftlichen Beiträge gelten!* Daraus ergibt sich ein Brückenschlag zum Kritikpunkt, dass der IF nicht Qualität misst und viele Funktionen von Zitaten unberücksichtigt lässt, bzw. das Begriffsverständnis von „Zitat“ im Rahmen bibliometrischer Untersuchungen zu kurz greift.

6.3.2 Problematik der Quellenverfälschung

Eine weitere Problematik, die Jakobs diskutiert (Jakobs 1997), ist jene der Quellenverfälschung - eine im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine erwähnenswerte Problematik, weil jegliche (bewussten und unbewussten) Falsch- bzw. Fehlangaben innerhalb der Datenbanken und Zitatindexen aufgenommen werden und somit die vorliegenden Daten verfälschen können.

Jakobs versteht unter dem Begriff Textquellenverfälschung „alle Formen des Umgangs mit Quellen (...), die in dieser oder jener Weise zu ihrer Entstellung führen.“ (Jakobs 1997, 201). Dabei kann die Entstellung auf *inhaltlicher* oder *formaler* Ebene erfolgen (vgl. ebd., 201).

In Bezug auf bibliometrische Verfahren ist vor allem die Verfälschung auf formaler Ebene problematisch. Inhaltliche Verfälschungen würden erst dann aufgedeckt werden, wenn Texte inhaltlich analysiert werden würden. Im Rahmen von Textanalysen würden jedoch vor allem

bei „nicht zitierenden“ Wissenschaften, bzw. Wissenschaften, die mit globalen Verweisen (s. Jakobs) und/ oder Nummernsystemen arbeiten Probleme auftreten.

Um diese Annahme entfalten zu können soll im Folgenden geklärt werden, was konkret unter „Entstellungen auf der formalen, bzw. inhaltlichen Ebene“ verstanden wird.

Inhaltliche Verfälschungen liegen dann vor, wenn z.B. Aussagen eines Autors/ einer Autorin, welche im Rahmen seiner/ ihrer Arbeit vage gehalten werden oder als Hypothese formuliert wird nun als *abgesicherte Erkenntnis* rezipiert wird. Auch fehlerhafte Textinterpretationen können vorliegen, wobei diese laut Jakobs sowohl individuelle Fehlinterpretationen sein können, z.B. auf Grund von mangelndem Hintergrundwissen oder selektiven Leseprozessen, aber auch sozial geprägt, bzw. Ergebnis kollektiver Rezeptionsgeschichte sein können. Soziale Prägung, bzw. kollektive Rezeptionsgeschichte meint hier, dass auf Grund der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schule oder Institution Texte in bestimmten Weisen interpretiert werden, welche nicht immer mit den intendierten Aussagen des Ursprungsautors/ der Ursprungsautorin übereinstimmen müssen. Auch das Anpassen von Inhalten an eigene Vorstellungen ist eine Art der inhaltlichen Quellenverfälschung. Hierbei beschreibt Jakobs zwei Tendenzen. Einerseits die Neigung *Sachverhalte bekannten Schemata anzupassen*, bzw. die Neigung sich auf einzelne Aspekte des Textes zu konzentrieren und somit *den Kontext nicht mehr mitzubedenken*. Weiters problematisch ist die *Einbettung einzelner Aussagen in einen unpassenden Kontext* (vgl. Jakobs 1997, 201-210).

Zu Verfälschungen auf der formalen Ebene zählen *verfälschte* oder *fehlende bibliographische Angaben* (z.B. in Bezug auf die Seitenzahl, den Titel, das Erscheinungsjahr, den AutorInnennamen), aber auch *inkonsistente Angaben* im laufenden Text (z.B. wechselnde Erscheinungsjahre in Bezug auf eine Quelle) (vgl. Jakobs 1997, 210-213).

Durch diese Differenzierungen werden auch die hier als zentral dargestellten Problemfelder noch deutlicher konturiert sichtbar, die die Phänomene der globalen Verweise und der Nummernsysteme der „nicht zitierenden“ Wissenschaften mit sich bringen. Da bei einer Vielzahl der medizinischen Publikationen, aber auch bei einigen Publikationen aus dem Bereich der Psychologie übernommene Textstellen oder Gedanken anderer meist durch globale Verweise (im Sinne Jakobs) und/ oder mit Nummernsystemen gearbeitet wird, kann die von Felt, Nowotny und Taschwer geforderte Überprüfbarkeit von Wahrheitsbehauptungen nur erschwert erfolgen. Jede der angegebenen Quellen müsste zur Gänze gelesen werden, um die Textpassage, die Methode oder den Begriff auf den sich der globale Verweis bezieht, zu

finden und dann feststellen zu können, ob eine inhaltliche Verfälschung vorliegt oder nicht. Außerdem erschwert das Nummernsystem die Zuordnung von Fremd- und Eigentext, worunter wiederum die intersubjektive Nachvollziehbarkeit leidet.

Um exemplarisch die für seriöse WissenschaftlerInnen alarmierenden Auswüchse zu illustrieren, die durch die genannte Praxis nachgerade begünstigt werden, sei folgendes eigene Untersuchungsergebnis genannt: Im Zuge der Recherchen für die Diplomarbeit konnte nämlich ein Artikel aus einer psychologischen Zeitschrift mit *hohem IF* recherchiert werden, anhand dessen aufgezeigt werden kann, welches Ausmaß hier alleine die Quellenverfälschungen auf formaler Ebene annehmen können. Der Artikel von Roberts, B.W.; Walton, K.E.; Viechtbauer, W. (2006): Patterns of Mean-Level Change in Personality Traits Across the Life Course: A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. - In: Psychological Bulletin 132 (2006), 1, 1-25. , zählt 165 Quellenangaben im Literaturverzeichnis - Daten, die (wie auch die Autoren dieses Artikels und die Herausgeber dieser Zeitschrift wissen) für die Errechnung des IF herangezogen werden. Eine Quelle, die im Text angeführt wird, nämlich eine mündliche Mitteilung von Duval am 19.11.1003 wird nicht im Literaturverzeichnis angeführt. Dafür sind **von den 165 Quellenangaben 74** (in Worten: **vierundsiebzig!**) Angaben ***ausschließlich im Literaturverzeichnis zu finden, jedoch nicht im Text*** (weder als Fußnote, noch als Verweis oder Zitat). Das entspricht **44,85%** (!) der Quellenangaben - eine massive und klare, für die IF-Errechnung nicht erkennbare Verfälschung.

An dieser Stelle wird m.E. sehr deutlich, welche Folgen es haben kann, wenn ausschließlich das Literaturverzeichnis ausgezählt wird, um Reputation und Qualität zu bestimmen.

Dieses Kapitel sollte verdeutlichen, welche Aspekte ausgespart werden, wenn der Begriff des Zitats im Sinne der bibliometrischen Verfahren verstanden wird und sollte auf der anderen Seite LeserIn sensibel für jene Begriffsverständnisse machen, welche im Rahmen der nun folgenden Untersuchung herangezogen werden, um Operationalisierungen für die vorliegende Untersuchung zu formulieren.

6.4 Zusammenfassung der Erkenntnisse über das Zitat in wissenschaftlichen Publikationen

Bevor nun das konkrete Forschungsvorhaben vorgestellt wird, soll kurz und in Form von Thesen und Postulaten festgehalten werden, welche Erkenntnisse seit der letzten Zusammenfassung gewonnen werden konnten.

1. Wissenschaft ist vor allem in mündlichem und schriftlichem Text repräsentiert.
2. Merkmal wissenschaftlicher Texte sind Verweise auf Arbeiten anderer WissenschaftlerInnen der Scientific Community, wobei diese Rückgriffe auf andere Texte produktiv geschehen soll (siehe „knowledge telling“ vs. „knowledge transforming“), mit dem Ziel Forschungsergebnisse für die Scientific Community aufzubereiten, Wissen zu transferieren und die Entwicklung der Wissenschaft öffentlich zu machen.
3. Verweise auf andere Texte lassen sich in Zitate und Verweise unterteilen, wobei der bedeutsamste Unterschied der Grad der inhaltlichen Explikation des Fremdtextes, und somit auch der Grad der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, ist.
4. Die Funktion von Zitaten/Verweisen kann in sachbedingte (kognitive) und beziehungsorientierte (soziale) Funktionen gegliedert werden. Es ist festzustellen, dass Datenbanken mit der Annahme arbeiten, dass eine Zitierung Anerkennung der Arbeit des/der jeweiligen AutorIn bedeutet, und somit kognitive Funktionen von Zitaten und Verweisen ignoriert werden. Außerdem wurde argumentiert, dass somit die Bedeutung negativer Zitate untergraben wird.
5. Studien belegen, dass innerhalb verschiedener Disziplinen unterschiedliche Formen des Zitierens und Verweisens vorherrschen. Textbezogene Fächer (zu denen die Geistes- und Sozialwissenschaften zählen) zitieren hauptsächlich, um inhaltliches zu belegen und Beispiele anzuführen, wohingegen naturwissenschaftliche Fächer vermehrt auf Messergebnisse verweisen. Die Medizin gilt als „nicht zitierende“ Wissenschaft, das Paradoxon, dass genau diese Disziplin zu den Disziplinen mit hohem IF zählt, wurde markiert.
6. Im Rahmen von Zitierungen und Verweisungen kann es zu Quellenverfälschungen kommen. Formale Verfälschungen beeinflussen den IF, inhaltliche Verfälschungen könnten erst bei inhaltlichen Analysen aufgedeckt werden.
7. Zentral konnte innerhalb des Kapitels an mehreren Stellen herausgearbeitet werden, dass der IF als extrem informationsreduzierende Form der quantitativen Erhebung

viele Faktoren unberücksichtigt lässt, welche im Zuge inhaltlicher Analysen notwendig berücksichtigt werden müssen, damit die Verwendung von Zitaten herausgearbeitet werden kann.

Wie bereits erwähnt eröffnet die bisherige Darstellung des Forschungsstandes, trotz der erfolgten Eingrenzung auf die Thematik des Zitats, viele Möglichkeiten für weitere Forschungen. Im Folgenden wird deshalb - aus der Menge der potentiellen - *jene* konkrete Forschungslücke aufgezeigt, welcher die vorliegende Untersuchung zuarbeiten möchte. Außerdem wird im Rahmen des nächsten Kapitels die diplomarbeitsleitende Forschungsfrage, mit den ihr impliziten Subfragen, formuliert um abschließend die Relevanz dieser Arbeit für die Disziplin der Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft zu erörtern.

7 Forschungslücke, Forschungsfrage und Relevanz für die Disziplin

Das nun folgende Kapitel stellt eine Einleitung in das konkrete Forschungsvorhaben dar. Einerseits wird das Forschungsvorhaben eingegrenzt und andererseits wird es konkretisiert. Die Darstellung und Erörterung der Methode, bzw. Methodik, mit deren Hilfe der Fragestellung zugearbeitet werden soll, wird erst am Beginn des diesem Kapitel folgenden Untersuchungsteiles erfolgen, weil die *Methode* (im Sinne allgemeiner, theoretisch vorgegebener Lösungswege) zwar vorgefunden werden kann, und damit auch im Teil der Ausgangslage anzusiedeln ist, die konkrete *Methodik* (im Sinne der Zusammenstellung der konkreten, an den Untersuchungsgegenstand und seine Eigenart angepassten Untersuchungsschritte) dieser Arbeit jedoch eine Weiterentwicklung der Methode bedeutet und somit einen Teil der Untersuchung selbst darstellt. Die Darstellung am Beginn des nächsten Diplomarbeitsteils schafft somit eine Brücke zwischen Ausgangslage und Untersuchung.

7.1 Forschungslücke

Auf Grund der Sichtung des aktuellen Forschungsstandes wurde deutlich, dass die vorliegenden Ergebnisse im Bereich der Zitatforschung (Impact Faktor und Zitatanalysen) in Bezug auf die Disziplin der Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft dzt. keinen konkreten oder allgemeinen Forschungsansatz beinhalten bzw. kein spezifisches methodisches Instrumentarium einsetzen oder bereitstellen, das den Zitationstraditionen dieser Disziplin gerecht wird.

Insofern kann begründet bezweifelt werden, ob die derzeit noch immer gängige Praxis der Errechnung des Citation Index über die Berechnung des Impact Faktors tatsächlich den Ansprüchen einer Feststellung von Forschungsqualität genügen (siehe dazu die Kritikpunkte am Impact Faktor in den vorigen Kapiteln). Zum einen, weil diese Methoden nur in Zusammenhang mit *Zeitschriftenpublikationen* durchgeführt werden (und diese wie bereits erwähnt in den Sozial- und Geisteswissenschaften nicht das *Hauptmedium* der Publikation darstellen), zum anderen, weil ihnen eine *inhaltliche Analyse* fehlt, worauf eine Reihe der bisher genannten einschlägigen Arbeiten bereits eindringlich als forschungsmethodische Mängel hingewiesen haben. Auch das Fehlen einer *perspektivenreiche* Betrachtung wird immer wieder als Desideratum bezeichnet.

Die von Garfield postulierte „Zitatologie“ konnte als *umgesetztes Forschungsvorhaben* nicht recherchiert werden. Die Notwendigkeit nach neuen methodischen Ansätzen zu suchen konnte jedoch sowohl der Arbeit von Jokić und Ball als auch der Untersuchung von Jakobs entnommen werden (vgl. Jokić; Ball 2006, 147; Jakobs 1999, 339). Diese zu findende Methode sollte *Zitationsmotive, Funktionen und Verwendungen von Zitaten* erfassen können und möglichst *perspektivenreich diesen Forschungsgegenstand beleuchten*. Erste Ansätze dazu stellte Brachmann 2003 unter dem Begriff der „zitationellen Einzelfallanalyse“ vor (vgl. Brachmann 2003, 441f.).

Somit wäre es sinnvoll und angebracht eine (neue) Methode, die den genannten Kritikpunkten Rechnung trägt und auf die Analyse wissenschaftlicher Texte zugeschnitten ist, im Bereich der Zitatforschung zu erproben, um zu untersuchen, ob diese Methode Zitationen in Publikationen und Forschungsleistungen innerhalb der Disziplin der Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft adäquat erfassen kann.

7.2 Forschungsfrage

Wie bereits herausgearbeitet eröffnen die momentan leitenden bibliometrischen Methoden einen gewissen Problemhorizont. Im Bereich der Frage nach dem Einsatz dieser Methoden zur Messung der Forschungsqualität gibt es kritische Stimmen von VertreterInnen unterschiedlicher wissenschaftlichen Disziplinen. Für die Sozial- und Geisteswissenschaften erweitert sich diese Problematik um den Bereich der Publikationstraditionen innerhalb der Disziplinen. Da in den Sozial- und Geisteswissenschaften Zeitschriftenpublikationen nicht das Hauptmedium wissenschaftlicher Diskurse darstellen, werden im derzeitigen Diskurs Disziplinen wie die Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft, unterrepräsentiert.

Die folgende Diplomarbeit kann dieses Problemfeld zwar nicht umfassend bearbeiten. Bereits der Anspruch eine auch nur annähernd vollständige Erläuterung der einschlägigen

Problemkreise im Rahmen der gesamten Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft zu leisten, wäre überzogen und nicht realisierbar. Was aber sehr wohl in dem gewählten Rahmen geleistet werden kann und soll, ist eine Skizzierung eines Forschungsansatzes, bzw. die Bereitstellung entsprechender Musterbeispiele zur empirischen Exemplifizierung erfolgversprechender Lösungswege für einige zentrale Problemstellungen innerhalb eines einschlägigen Problemfeldes.

Aus diesem Grund ist diese Arbeit als Pilotstudie innerhalb einer speziellen Version der Bildungswissenschaft angelegt, nämlich der Psychoanalytischen Pädagogik, bzw. orientiert sich an spezifischen Texten von AutorInnen aus diesem Bereich. Es können und sollen hier auch nicht alle vorgebrachten Kritikpunkte am Einsatz des Impact Faktors diskutiert werden. Die Fragestellung widmet sich vielmehr *einer* der zentralen Schwächen des Impact Faktors (bzw. der leitenden bibliometrischen Methoden allgemein), nämlich der fehlenden inhaltlichen Analyse von Texten (Publikationen) und deren Zitierungen. Durch die Einschränkung auf Publikationen von AutorInnen der Psychoanalytischen Pädagogik und den Aspekt der fehlenden inhaltlichen Analyse von Zitaten, wird es möglich den Diskurs auf einen Ausschnitt zu konzentrieren und den Fokus auf die Problematik unterschiedlicher Verwendungen von Zitaten in wissenschaftlichen Veröffentlichungen als Grundvariable unterschiedlicher Publikationstraditionen zu legen.

Die diplomarbeitsleitende Fragestellung lautet deshalb:

Inwiefern unterscheiden sich ausgewählte Publikationen der Humanwissenschaften, am Beispiel der Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft (im Speziellen der Psychoanalytischen Pädagogik), der Psychologie und der Medizin, hinsichtlich der jeweiligen Verknüpfung von Eigen- und Fremdtext?

Diese Frage soll in der geplanten Arbeit vorwiegend empirisch beantwortet werden, indem (im Sinne einer Pilotstudie) drei Musterbeispiele textanalytisch untersucht werden.

Zwei mit der genannten Fragestellung eng verbundene weitere Fragen sollen in dieser Arbeit ebenfalls beantwortet werden, nämlich die für die Methodologie einer „Zitatologie“ entscheidende Frage:

Welche unterschiedlichen Verwendungen von Zitaten können innerhalb der ausgewählten Publikationen in welcher Weise erfasst werden?

sowie die für die Theorie der Zitatologie existentielle Frage:

Welche Bedeutung haben Analyseergebnisse dieser Art zur Klärung der Frage nach der Qualität von Forschungsergebnissen gemessen an wissenschaftlichen Publikationen?

7.3 Relevanz für die Disziplin

Qualitätsmessungen wie PISA, TIMMS und andere Evaluationsverfahren legen jeweils eine Vergleichbarkeit nahe, die es zu hinterfragen gilt. Die Thematik der Qualitätsmessung, wie sie auch zur Evaluation von Schulen und Hochschulen betrieben wird, bzw. die damit verbundene Kritik an der Verwendung quantitativ-empirischer Verfahren werden in der Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft aktuell diskutiert. Speziell die Thematik der *Messung von Forschungsqualität* (z.B. durch den Impact Faktor) wird in vielen Wissenschaften kontroversiell behandelt. Den Impact Faktor zur Feststellung der Qualität von Forschung heranzuziehen ist aus der Sicht der Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft (sowie für andere geistes- und sozialwissenschaftliche Disziplinen) jedoch problematisch. Erstens, weil Zeitschriften in der Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft (sowie allgemein in den Geistes- und Sozialwissenschaften) nicht das Hauptmedium der Publikationen darstellen (s.o.) und zweitens, weil andere Wissenschaften (z.B. Naturwissenschaften), deren Status unumstritten zu sein scheint, als *Maßstab für die Forschungsqualität und Wissenschaftlichkeit anderer Wissenschaften* herangezogen werden. Unhinterfragt eine so schwerwiegende und voraussetzungsreiche Behauptung (nämlich jene der direkten bzw. unmittelbaren Vergleichbarkeit von Qualitätsbegriffen wissenschaftlicher Forschung in unterschiedlichen Disziplinen) in so folgenreiche „Rankinglisten“ „einzubauen“, erscheint zumindest diskussionswürdig. Das hier eingesetzte, jedenfalls nicht für die Bildungswissenschaft „geeichte“ Maß erbringt ein negatives Ergebnis für die Forschungsqualität der Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft, ohne dass die Gültigkeit der Ergebnisse überprüft wurde. Trotzdem stellen sie eine Irritation und Belastung für die Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft dar, somit auch für die Psychoanalytische Pädagogik als Wissenschaft.

Auf diese Problematik hat bereits Hornbostel 2004 hingewiesen. Er betont, dass es wesentlich ist aufzuzeigen, *inwiefern* die an die Disziplin herangetragenen Indikatoren *unzureichend* sind und eine Alternative aufzuzeigen ist (vgl. Hornbostel 2004, 87), „die die Leistungen des Faches sichtbar zu machen vermag.“ (ebd.). Dabei macht er jedoch darauf aufmerksam, dass es für den Fortschritt einer Disziplin notwendig sein kann, sich mit externen Problemvor-

gaben auseinanderzusetzen. Dieser „externe Blick“ sollte gegebenenfalls (vgl. ebd.) „durch fundierte Ergänzungen und Differenzierungen modifiziert [werden]“ (ebd.).

Diese Diplomarbeit verfolgt das Ziel aufzuzeigen, inwiefern in der noch immer üblichen scientometrischen Praxis des IF bzw. CI ein „nicht geeichtes“ Maß vorliegt³⁹ bzw. wie ein auf die Zitationstraditionen der jeweiligen Wissenschaft abgestimmtes und auf die tatsächliche Verwendungen von Zitaten eingehendes Instrumentarium aussehen könnte.

Da prinzipiell innerhalb aller Wissenschaften die Zitation eine Hauptdimension darstellt (s.o.), wäre ein Vergleich mit Naturwissenschaften wie Physik und Chemie ebenfalls möglich und interessant. Aus bereits genannten Gründen ist jedoch eine klare Konzentration auf ein in diesem Rahmen bearbeitbares Forschungsfeld notwendig. Daher erfolgt im Weiteren eine Einschränkung der Thematik hinsichtlich der Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Verknüpfung von Fremd- und Eigentext auf die *Disziplinen innerhalb der Humanwissenschaften*, und hier wiederum auf drei Disziplinen aus drei unterschiedlichen *Fakultäten*, nämlich „Medizin“, „Psychologie“ und „Bildungswissenschaft“.

Auf der einen Seite kann diese Arbeit verdeutlichen, dass der Einsatz quantitativer Kenngrößen, wie z.B. dem Impact Faktor, immer auch eine gefahrenreiche Reduktion von Information bedeutet (siehe Schirlbauer 2004, 201). Auf der anderen Seite zielt die Arbeit darauf ab Denkbewegungen von AutorInnen nachzuvollziehen, und zwar im Speziellen Denkbewegungen zwischen Fremdtext und Eigentext (wann, wo und in welcher Weise findet Fremdtext innerhalb von Eigentext Verwendung?). Diese Sicht auf den Forschungsgegenstand „Text“ (in diesem Fall in seiner Ausprägung als wissenschaftliche Publikationen) ermöglicht es Rankings zu hinterfragen und aufzuzeigen, dass der Impact Faktor in mehrerlei Hinsicht zu kurz greift, um Entscheidungen wie Fördermittelzuteilung oder Stellenvergabe zu argumentieren, bzw. Forschungsqualität zu messen.

Der nun folgende Teil der Diplomarbeit widmet sich dem konkreten Untersuchungsvorhaben, welches soeben einleitend vorgestellt wurde. Zu Beginn gilt es aufzuzeigen, mit Hilfe welcher Methode, bzw. Methodik der eben vorgestellten Forschungsfrage und deren Subfragen zugearbeitet werden kann und es gilt zu argumentieren, warum dieses Vorgehen zur Realisierung des gewählten Forschungsvorhaben sinnvoll erscheint. Im Zuge dessen wird auch genauer auf die Bedeutung von Musterbeispielen eingegangen, welche in Form von drei Texten empiri-

³⁹ Die bisher geführte Diskussion des aktuellen Forschungsstands hat bereits in einigen Aspekten offengelegt, dass kein geeichtes Maß vorliegt. Die nun folgende Untersuchung hat jedoch das Ziel, noch deutlicher herauszuarbeiten und aufzuzeigen, *inwiefern* dieses Maß nicht geeicht ist.

sche Grundlage dieser Pilotstudie sind. Auch die bereits angekündigte Formulierung erster Hypothesen und Operationalisierungen für die vorliegende Untersuchung finden ihren Platz innerhalb dieses Rahmens.

8 Darstellung der zu Grunde liegenden Methode

Innerhalb dieses Kapitels wird das Ziel verfolgt darzustellen mit Hilfe welcher Methode, bzw. im Weiteren mit Hilfe welcher Methodik, der leitenden Forschungsfrage zugearbeitet werden wird. Dafür wird zuerst die zu Grunde liegende Methode dargestellt, um dann ausführlich die Wahl und Begründung der Methodik der Diplomarbeit entfalten zu können.

Eva-Maria Jakobs stellte bereits fest, dass zur Betrachtung von Verweise eines Textes auf einen anderen, ein theoretischer Rahmen entwickelt werden muss, der es ermöglicht aus verschiedenen Perspektiven auf diesen Forschungsgegenstand zu blicken (vgl. Jakobs 1999, 339). Da der Gegenstand der Forschung in diesem Fall wissenschaftliche Publikationen betrifft, habe ich die Entscheidung getroffen, nach einer textanalytischen Methode zu suchen, die es ermöglicht, perspektivenreich Analysen wissenschaftlicher Texte durchzuführen.

Dies ist prinzipiell (also nicht nur innerhalb des Kanons der in der *Bildungswissenschaft* anerkannten und üblichen Untersuchungsmethoden) kein leichtes Unterfangen, da die Suche nach geeigneten Analysemethoden, die neben Quantifizierungsmöglichkeiten und der Berücksichtigung formaler auch inhaltliche Aspekte erfassen, zwar unmittelbar auf textanalytische Verfahren und hier solche zur Inhaltsanalyse verweisen würde, jedoch sind diese Verfahren üblicherweise auf Texte zugeschnitten, die zwar im Gegenstandsbereich von Wissenschaft angesiedelt sind, nicht aber *Wissenschaft selbst* in den forschenden Blick nehmen.

Neben diesem Kriterium muss die Anwendung der textanalytischen Methode auch gewährleisten, Unterschiedlichkeiten in der Verwendung von Zitaten in *verschiedenen* wissenschaftlichen Disziplinen erfassen zu können, weil meine Forschungsfrage sich auf die Verwendung von Zitaten in den Humanwissenschaften (mit der Einschränkung auf die bereits genannten Disziplinen) bezieht.

Dabei erscheint dennoch wichtig, dass gewährleistet ist, dass die in Frage kommende Methode bereits in der Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft angewandt und als geeignet erachtet wurde, anerkannte wissenschaftliche Erkenntnis innerhalb dieser scientific community zu ermöglichen.

Derzeit ist mir nur die Empirisch-Hermeneutische-Textanalyse (EHT-A) bekannt (Stephenson 2003b), welche diese Kriterien erfüllt.

Diese eben genannte Methode soll nun in ihren Grundzügen kurz dargestellt werden.

8.1 Empirisch-Hermeneutische-Textarbeit (EHT)

„Die EHT (‚Empirisch-Hermeneutische Textarbeit‘) ist eine Methode zur Erfassung, Kritik und Produktion (bildungs)wissenschaftlicher Texte.“ (Stephenson, in Druck). In der hier vorliegenden Diplomarbeit kommt die aktuellste Version dieser Methode (EHT 5.1) zur Anwendung. Die Versionsnummerierungen sind notwendig, weil die Erfüllung des Forschungsprogramms, das mit der EHT vorangetrieben wird, sich in ständiger Weiterentwicklung befindet. Dementsprechend sind in den bislang abgeschlossenen Arbeiten, die mit Hilfe dieser Untersuchungsmethode durchgeführt wurden (Zink 2003, Kreipner 2004, Sykora 2006, Frühwirth 2007, Engel 2007, Maier u. Maier 2008, Lahninger 2008, Gurschler 2008, Wächter 2008, Anlanger 2008, Schreiber 2008) unterschiedlich elaborierte Versionen zur Anwendung gekommen. Die „Anwendung dieser spezifischen Version einer Analyse wissenschaftlicher Texte in ihrer Verschränkung empirisch-quantifizierender und hermeneutisch-qualifizierender Untersuchungsschritte auf den Bereich der Zitationsforschung hat gleichzeitig zu einer Konzentration des mit dieser Methode verfolgten Forschungsinteresses und zu einer weiteren Ausdifferenzierung des methodischen Inventars der EHT geführt.“ (Stephenson, in Druck)

Der EHT zu Grunde gelegt ist ein wissenschaftliches Denkmodell, nämlich jenes des Empirischen Zirkels (EZ)⁴⁰, welcher ebenfalls in mehreren Versionen vorliegt. Die Version 5.1 der EHT korrespondiert mit der Version 3.0 des EZ (vgl. ebd.), deshalb basiert die vorliegende Diplomarbeit auf dem EZ 3.0.

Wie bereits der Einleitung in dieses Kapitel entnommen werden kann, umfasst die EHT 5.1 drei Bereiche wissenschaftlichen Arbeitens: Textanalyse (EHT-A), Textkritik (EHT-K) und Textproduktion (EHT-P). Hierbei betont Stephenson, dass diese drei Versionen einen sich ergänzenden Gesamtprozess ergeben. Die Anwendung einer Version bedingt die Kenntnis der anderen Versionen (vgl. ebd.). Da sich die Diplomarbeit, auf Grund der bereits genannten Aspekte, auf die Analyse von drei Musterbeispieltexten beschränkt, wird im Folgenden nur auf die EHT-A näher eingegangen werden. In dem zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Arbeit in Druck befindlichen Handbuch zur Version 5.1 der EHT werden jedoch alle drei Versionen behandelt.

⁴⁰ Die Erläuterung dieses Hintergrundmodells der EHT erfolgt im Unterkapitel 8.2.

8.1.1 Empirisch-Hermeneutische-Textanalyse (EHT-A)

Betrachtet man nun nochmals die Kriterien der Methodensuche im Rahmen der Vorbereitung für die vorliegende Diplomarbeit, dann finden sich diese Kriterien in den Prinzipien und Zielen der EHT-A wieder, so wie Stephenson sie festgehalten hat:

Als Prinzipien der EHT-A beschreibt Stephenson Folgendes: „Die Analyse von Texten mit der EHT-A dient der Förderung des wissenschaftlichen Diskurses. Je tiefer ein systematisches Verständnis der Texte, die die Grundlage von wissenschaftlichen Diskursen darstellt, erreicht werden kann, desto zielführender und ertragreicher kann der Diskurs gestaltet werden.“ (Stephenson, in Druck).

Hierbei wird auch deutlich, dass die der Diplomarbeit zu Grunde liegende Untersuchungsmethode sich nahtlos in die Erörterung des Forschungsstandes einfügen lässt, denn auch dort wurde festgehalten, dass wissenschaftliche Texte Grundlage aller wissenschaftlichen Disziplinen darstellen, bzw. dass eigene Denkräume mit anderen Denkräumen vernetzt werden müssen, indem Arbeiten anderer AutorInnen gelesen und zitiert werden - ein Postulat, von dem die EHT (und somit auch die EHT-A) und das zu Grunde liegende Denkmodell des EZ ausgeht.

Neben den Prinzipien formuliert Stephenson auch eine Zielsetzung dieser Version der EHT: „In dieser Version der EHT geht es um die Erfassung und Aufbereitung vorhandener Texte. Das generelle Ziel der EHT-A ist es, einerseits ein möglichst tiefgehendes Verständnis der jeweils vorliegenden Texte zu erreichen und andererseits eine systematische Vergleichbarkeit verschiedener Texte bzw. Textanalysen zu ermöglichen.“ (ebd.).

Diese Zielsetzung deckt sich mit den Kriterien der Methodensuche im Vorfeld der Diplomarbeit: Ziel der Diplomarbeit ist es drei Musterbeispieltexte (= vorhandene Texte) zu erfassen und aufzubereiten. Hier ermöglicht die EHT-A durch die 13 Dimensionen des EZ eine *perspektivenreiche* Analyse, welche ein tiefgehendes Verständnis der Texte und ihrer Struktur, v.a bezüglich der Fremdtext-Eigentext-Relationen, ermöglichen soll. Ein ganz zentraler Aspekt ist die oben zitierte „systematische Vergleichbarkeit verschiedener Texte, bzw. Textanalysen“. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung soll die Verknüpfung von Fremd- und Eigentext in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen (in diesem Fall der Humanwissenschaften: Medizin, Psychologie und Bildungswissenschaft) erfasst werden, was eine Erweiterung der Zielsetzung darstellt. Dass die EHT dies prinzipiell leisten kann, wurde

im Rahmen von „Paradigma und Pädagogik“ (Stephenson 2003b) gezeigt, denn auch hier wurden Texte analysiert, die nicht nur aus der Bildungswissenschaft stammen. Es wurde aber auch gezeigt, dass die EHT geeignet ist erziehungs- resp. bildungswissenschaftliche Erkenntnisse zu ermöglichen.

Zentrales Instrument dieser Textanalyse ist der Einsatz der 13 Dimensionen des EZ 3.0. Um erkennen zu können, inwiefern die Textanalyse „perspektivenreich und systematisch“ arbeitet, soll nun der Empirische Zirkel in seinen Grundzügen so weit wie nötig entfaltet werden.

8.2 Der Empirische Zirkel (EZ 3.0)

Der Empirische Zirkel ist (wie die EHT) ein dynamisches Modell, das einer laufenden Weiterentwicklung unterliegt. Stephenson gibt an, dass dieses Modell seit 1988 in Entwicklung ist und 1990 erstmals in Publikationen erwähnt, bzw. verwendet wird (vgl. Stephenson 2003b, 116). 2003 bezeichnet er den EZ als einen „Verbund von Reduktions- und Kontextualisierungsmöglichkeiten“ (ebd., 113). Er sieht den EZ als „heuristisches Denk-Modell“, das „eine Reihe von Untersuchungsmöglichkeiten“ anbietet. Die Untersuchungsmöglichkeiten (Dimensionen) sind „eine Art Handlungsorientierung für WissenschaftlerInnen, die Wissenschaft untersuchen wollen“ (ebd., 116). Handlungsorientierung meint, dass im Rahmen der Textfassung, bzw. Textbearbeitung der Blick jeweils auf diesen oder jenen Aspekt (diese oder jene Dimension) gelenkt bzw. fokussiert werden soll. Das bedeutet Reduktion. Wenn die Ergebnisse der Analyse dann wieder in einen größeren Zusammenhang gebracht werden, stellt dies die Möglichkeit zur Kontextualisierung dar (vgl. ebd., 117f.). Der Empirische Zirkel ist ein Modell wissenschaftlichen Denkens und dies bedingt u.a. die Offenlegung der Grundannahmen, auf denen dieses Modell basiert. Zitiert werden nun zehn Thesen, welche Stephenson als Grundannahmen angeführt hat:

- „1. Wenn wir Wissenschaft betreiben, begeben wir uns auf eine unendliche Suche nach vorläufigen Erkenntnissen.
2. Wenn wir Wissenschaft betreiben, handeln wir immer gleichzeitig entlang empirischer und theoretischer Denkstrukturen, die in einem zirkulären Verweisungszusammenhang stehen.
3. Wenn wir als WissenschaftlerInnen denken/reden/schreiben, produzieren wir Inhalte in einer Zeichenwelt, wenn wir als WissenschaftlerInnen denken/hören/lesen, produzieren wir Inhalte in einer Erlebnisswelt. In beiden Fällen verleihen wir Inhalten Bedeutung.
4. Wenn wir Wissenschaft betreiben, nutzen wir eigene und andere in Texten repräsentierte personale Denkbewegungen, wenn wir Wissenschaftsanalyse betreiben, untersuchen wir in Texten repräsentierte personale Denkbewegungen.

5. Wenn wir in Texten repräsentierte personale Denkbewegungen nutzen oder untersuchen, konstituieren wir zwischen verschiedenen personalen Denk-Räumen und verschiedenen autorisierten Textfeldern spezifische Verweisungsstrukturen, die zwischen ausgezeichneten Teilen von Aussagensystemen Übergänge und Verbindungen herstellen.
6. Da wir bei der Bezugnahme auf andere Denk-Räume stellvertretend und damit zunächst „fremdautorisiert“ Bedeutungen zuweisen, ist bei diesem Herstellen von Verbindungen das Führen von geschriebenen oder gesprochenen, realen oder fiktiven Dialogen unausweichlich, um mit ihrer Hilfe autorisierte problemorientierte Diskurse zu führen, innerhalb derer Wissen bearbeitet wird.
7. Jede Art von Diskurs wird durch personal zu verantwortende Entscheidungen begonnen, geführt und beendet.
8. Jede innerhalb eines Diskurses in Form einer wissenschaftlichen Aussage getätigte personale Entscheidung hat den Charakter einer vorläufigen Behauptung.
9. Jede wissenschaftliche Behauptung ist ihrer argumentativen Stützung vorläufig.
10. Aus 1 bis 9 folgt, dass alle begonnenen Diskurse prinzipiell unabschließbar sind und jedes Sistieren eines Dialoges und eines Diskurses einen durch personale Entscheidungen legitimierten Abbruch darstellt.“ (Stephenson 2003b, 345).

Die folgenden Ausführungen beziehen sich nur auf die Version 3.0. Der EZ 3.0 stellt dreizehn Dimensionen zur Verfügung, die bei der Textanalyse (aber auch Textkritik und Textproduktion) berücksichtigt werden können. Dies stellt eine 2007 durchgeführte Erweiterung von drei Dimensionen gegenüber der vorhergehenden Version 2.0 dar (vgl. Stephenson, in Druck), welche somit auch noch nicht in „Paradigma und Pädagogik“ (2003) erläutert vorgefunden werden können (dort ist die Version 2.0 mit 10 Dimensionen zu finden). Außerdem weisen manche Dimensionen Unterdimensionen auf und die Dimensionen sehen eine unterschiedliche Anzahl von Ausprägungen vor. Die Dimensionen stehen jedoch nicht unverbunden nebeneinander, sondern können und sollen (angepasst an die jeweils vorliegende Untersuchung) in einer speziell dem Untersuchungsgegenstand bzw. der forschungsleitenden Frage angepassten Kombinatorik Anwendung finden (vgl. ebd.).

„Kombinatorik“ meint hier das Prinzip der Zusammenführung einer unterschiedlichen Anzahl verschiedener Dimensionen für die jeweilige Untersuchung. Werden zwei Dimensionen zusammengeführt, spricht Stephenson von einer Dimensionen-Kombination, ab drei (bis 13) Dimensionen von einer Dimensionen-Konstellation (vgl. ebd.).

Die Bezeichnungen der 13 Dimensionen lauten⁴¹:

1. **Seiten**^{EZ} (AutorIn, Gegenstand),
2. **Rahmen**^{EZ}, mit den Unterdimensionen
 - a) Intertextuelle Rahmungen (→Textgruppen)
 - Präfixierte intertextuelle Rahmungen nach Textsorten
 - Freie Rahmungen nach Themen, Räumen, Chronologien (einzeln und in Kombination)
 - b) Intratextuelle Rahmungen(→Einzeltexte)
 - Präfixierte Rahmungen (Textelemente, Texteinheiten, Textblöcke, Textteile, Textkorpus)
 - Haupttext
 - Kerntext
 - Subtext
 - Supratext
 - Nebentext
 - Freie Rahmungen (Textfelder mit Textsegmenten 1.-3.Ordnung).
3. **Themen**^{EZ}
4. **Räume**^{EZ}, wobei hier zwischen
 - a) personalen (einzelne AutorInnen),
 - b) interpersonalen (MehrautorInnenschaft) und
 - c) virtuellen Räumen (WissenschaftlerInnengemeinschaften, Disziplinen etc.) unterteilt wird.
5. **Positionen**^{EZ}
 - a) profan/privat,
 - b) professionell,
 - c) wissenschaftlich,
 - d) wissenschaftsanalytisch/wissenschaftsreflexiv
6. **Bereiche**^{EZ}
 - a) Theorie,
 - b) Empirie
7. **Ebenen**^{EZ}, welche sich in
 - a) Begriffsebenen (Ober-, Unterbegriffe) und

⁴¹ In Klammer werden die jeweiligen Ausprägungen angeführt. Die Liste ist eine Zusammenschau der Erläuterungen des Handbuchs der EHT 5.1 (Stephenson (in Druck)).

b) Fallebenen (Einzelfall, Stichprobe, Population) unterteilen.

8. **Abschnitte^{EZ}**

- a) Phänomenalisierung,
- b) Kausalisierung,
- c) Finalisierung und
- d) Medialisierung

9. **Chronologie^{EZ}**, welche die Unterdimensionen

- a) Textchronologien
- b) Gegenstandschronologien vereint.

10. **Übergänge^{EZ}**

- a) weit,
- b) eng

11. **Modalitäten^{EZ}**, mit den Unterdimensionen

- a) Modalitäten 1 (Aussagearten: fragend, feststellend, behauptend, vermutend),
- b) Modalitäten 2 („Vorzeichen“: bejahend, verneinend),
- c) Modalitäten 3 (sein, sollen, müssen, können, dürfen, wollen) und den
- d) Modalitäten 4 (konjunktivisch, indikativisch)

12. **Bezüge^{EZ}**

- a) Bezugsformen
 - Verweise
 - textinterne
 - textexterne (incl. textgruppeninterne)
 - Wiedergaben
 - wörtlich
 - sinngemäß
 - erweiternd
- b) Bezugsverwendungen
 - aneignend
 - vermittelnd
 - untersuchend
 - anwendend

13. **Strukturen^{EZ}**, mit den Unterdimensionen

- a) Strukturformen
 - qualifizierbare Strukturen

- quantifizierbare Strukturen
- b) Strukturtypen
- Strukturtyp 1 (Rahmen, Themen, Bereiche, Abschnitte, Ebenen, Modalitäten)
 - Strukturtyp 2 (Texttypen, Textarten, Textformen)
- c) Grad der Strukturiertheit (einfach \Leftrightarrow komplex).

Basisbildende Ausführungen zu den Dimensionen 4-13 sind in „Paradigma und Pädagogik“ auf den Seiten 118-131 zu finden. In ihren aktuellsten Differenzierungen und Erläuterungen sind die 13 Dimensionen im Glossar des Handbuchs zur EHT 5.1 nachzulesen (Stephenson; Strohmer (in Druck)).

Im folgenden Kapitel, das die Wahl und Begründung der Methodik der Diplomarbeit umfasst werden nur jene Dimensionen in ihren Kombinationen, sowie weitere nach der EHT 5.1 operationalisierten Begriffe dargestellt und erläutert, welche im Rahmen dieser Untersuchung unmittelbar Anwendung finden.

9 Wahl und Begründung der Methodik der Diplomarbeit

Wie bereits innerhalb des letzten Kapitels aufgezeigt, bietet der EZ eine Reihe von Dimensionen an, welche es im Rahmen der EHT-A ermöglichen sollen ein tieferes Textverständnis und eine systematische Vergleichbarkeit unterschiedlicher Texte, bzw. Textanalysen zu erlangen. Im Rahmen dieser Diplomarbeit (wie prinzipiell in jeder mit der EHT durchgeführten Untersuchung) ist es jedoch weder möglich noch sinnvoll alle Analyse-möglichkeiten auszuschöpfen. Es gilt also die Möglichkeiten systematisch einzuschränken. Einige Dimensionen finden innerhalb dieser Untersuchung keine Anwendung, weil sie im Kontext der diese Arbeit leitenden Forschungsfrage nicht unmittelbar zu zentralen Ergebnissen führen. Das Prinzip der zu Grunde liegenden Methode (EHT, bzw. in diesem Fall EHT-A) ermöglicht bzw. fordert es auch, dass für jede Untersuchung ein *Set von Dimensionen* (Kombinationen bzw. Konstellationen von Dimensionen) zusammengestellt wird, das Reduktion aber auch Kontextualisierung in Bezug auf die vorliegende Forschungsfrage ermöglicht und so auf eine „maßgeschneiderten“ Zuarbeitung der jeweiligen Frage abstellt.

Das folgende Kapitel dient nun der Begründung der Wahl der Dimensionen und Kombinatorik, der für die Untersuchung operationalisierten Begriffe, aber auch der Begründung der Wahl der Musterbeispieltexte, die für die Pilotstudie herangezogen werden, also der Begründung der speziellen Methodik dieser Diplomarbeit.

9.1 Dimensionen und Kombinatorik

Um Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Verknüpfung von Fremd- und Eigentextelementen innerhalb der drei festgelegten Disziplinen der Humanwissenschaft herausarbeiten zu können, ist die Anwendung bestimmter, vorher festgelegter, Dimensionen notwendig.

Für diese spezielle Arbeit lassen sich die 13 Dimensionen in folgende drei Gruppen einteilen:

1. Die erste Gruppe („präfixierte Dimensionen“) umfasst jene Dimensionen, welche in der Analyse eines konkreten Textes in ihrer Ausprägung für diesen Text *vorab* zu bestimmen gilt (und dann als ständiger Hintergrund der weiteren Analysen dienen).
2. Die zweite Gruppe („freie Dimensionen“) umfasst all jene Dimensionen, deren konkrete Ausprägungen in den jeweiligen Texten im Rahmen der Hauptuntersuchung erhoben werden sollen.
3. Die dritte Gruppe bilden all jene Dimensionen, die in dieser Arbeit *ausgespart* werden, weil sie im Kontext der diese Arbeit leitenden Forschungsfrage nicht unmittelbar zu zentralen Ergebnissen führen.

Im Folgenden werden diese drei Gruppen expliziert (wie bereits im Zuge der Darstellung des EZ angekündigt folgen auch Erläuterungen zu den Dimensionen, welche hier zur Anwendung kommen sollen) und es wird argumentiert, warum diese Dimensionen, bzw. diese Kombinatorik geeignet ist, der forschungsleitenden Fragestellung zielführend zuzuarbeiten. Um dies leisten zu können folgt nun je Gruppe eine kurze Auflistung der Dimensionen dieser Gruppe, um diese dann genauer zu erläutern. Die Relevanz dieser Dimensionen für die Untersuchung wird ersichtlich, wenn die Kombinatorik vorgestellt wird.

9.1.1 Gruppe 1: Präfixierte Dimensionen

Wie bereits einleitend erwähnt umfasst die erste Gruppe jene Dimensionen, welche es *vorab* zu bestimmen gilt (und dann als ständiger Hintergrund der weiteren Analysen dienen). Im Fall dieser Arbeit wären das die Dimensionen der (äußeren⁴² und innertextlichen⁴³) Rahmen^{EZ} und der Seiten^{EZ} (AutorIn und Gegenstand), sowie, in einem gewissen Sinne, der Positionen^{EZ}.

⁴² Textsorte; Hauptrahmen, Überraumen;

⁴³ Textteil; Unterrahmen;

9.1.1.1 Rahmen^{EZ}

Innerhalb der Dimension des Rahmens^{EZ} wird zwischen zwei Arten von Rahmen unterschieden, jene, die durch intertextuelle Rahmungen entstehen und Textgruppen bilden, und solche, die als intratextuelle Rahmungen innerhalb eines Einzeltextes erscheinen. Im Folgenden werde ich mich nur auf die zweite Art beziehen:

Einerseits besteht hier die Möglichkeit „präfixierte“ Rahmen^{EZ} innerhalb des Textkorpus eines einzelnen abgeschlossenen Textes zu erfassen, die bereits durch bestimmte Handlungen der AutorInnen selbst geschaffen wurden (Überschriftengestaltung, Absatzeinschaltungen etc.), andererseits werden bei jeder EHT-A „freie“ Rahmen (Textfelder) durch den/die jeweilige Textanalytiker/in bestimmt.

Die präfixierten Rahmen^{EZ} innerhalb eines abgeschlossenen Textkorpus markieren den Kerntext (Fließtext + Intratext(Tabellen, Graphiken, Abbildungen), den Supratext (Titel + Überschriften), den Subtext (Fussnoten⁴⁴) und den Nebentext (Anhänge).

Um LeserIn einen besseren Überblick über diese sehr differenzierten und komplexen Kategorisierungen zu ermöglichen, sei auf der folgenden Seite die entsprechende Übersichtsgraphik aus dem Handbuch der EHT 5.1 wiedergegeben.

Weiters gilt es zu bestimmen, welcher *Textsorte* der Textkorpus angehört, also ob der vorliegende Text eine Seminararbeit, Diplomarbeit, Monographie, ein Artikel eines Herausgeberbandes, ein Zeitschriftenaufsatz, usw. ist.

Die Bestimmung der Rahmen, die dem Textkorpus übergeordnet sind (s. intertextuelle Rahmungen), und durch die Textgruppen gebildet werden (können), ermöglicht es z.B. festzustellen, „in welchem publikatorischen Kontext der Textkorpus steht, ob der zu analysierende Text z.B. innerhalb eines Themenheftes einer Zeitschrift oder innerhalb einer themengebundenen Reihe eines einschlägigen Verlages erschienen ist, oder sozusagen „frei“ im Publikationsraum schwebt.“ (Stephenson (in Druck))

Die intratextuellen Rahmungen^{EZ} hingegen markieren unterschiedliche Textteile, dadurch können Kapitel, Unterkapitel, Listen, Tabellen (also die innertextliche Struktur^{EZ}) gesondert erfasst bzw. in ihrer Struktur verglichen werden.

Die „freien“ Rahmen ermöglichen die Textanalyse nach den Dimensionen. Es werden im Zuge der Analysen, im Sinne der Reduktion, Textfelder bestimmt, welche Ausprägungen von

⁴⁴ Hier sind allerdings nur inhaltliche Fussnoten gemeint, die bereits erwähnte Usance v.a. der Medizin, Literaturangaben in Fussnoten unterzubringen, firmiert in der EHT 5.1 unter „textinterne numerische Verweissysteme“ (Stephenson; Strohmer (in Druck))

Dimensionen und Unterdimensionen aufweisen, und diesbezüglich dazu beitragen Erkenntnisse zu generieren, die durch Kontextualisierung der Beantwortung der leitenden Forschungsfrage dienlich sind (vgl. Stephenson, in Druck). Dabei werden „Textsegmente markiert, die jene Textelemente enthalten, die als Ausprägungen einer bestimmten Dimension gelten können“ (Stephenson, in Druck).

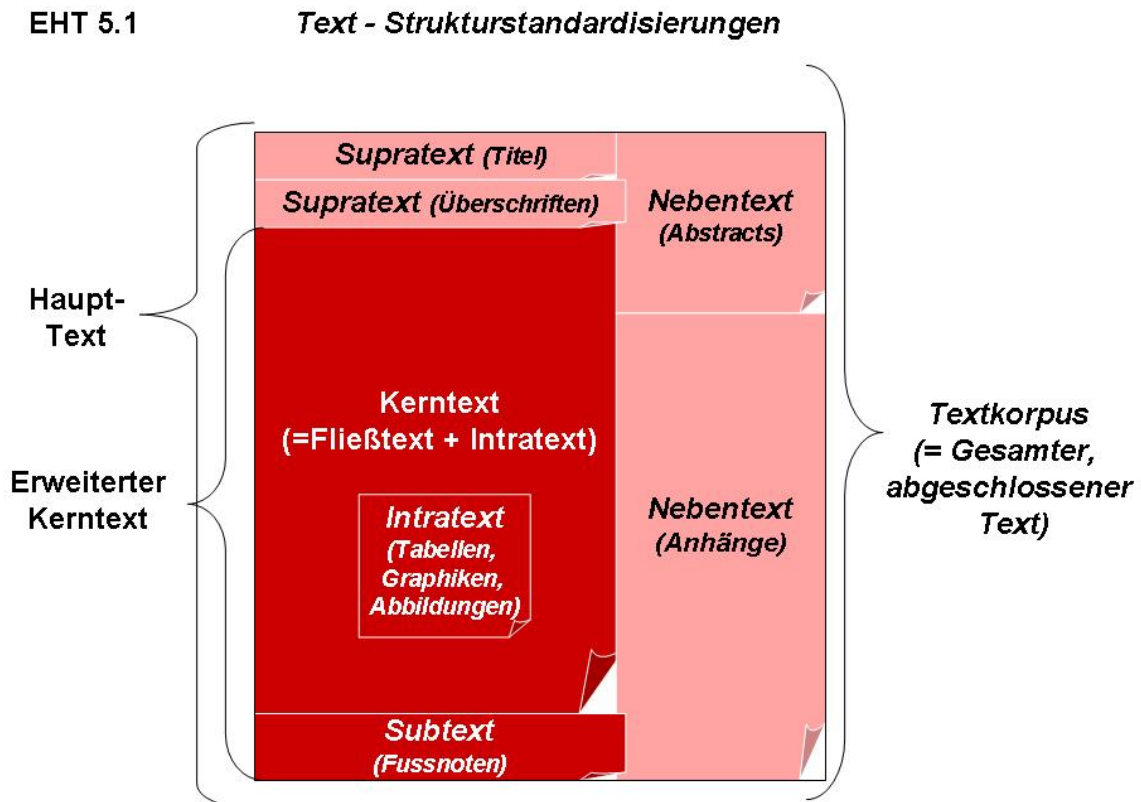


Abbildung 1: Überblick über die durch Rahmungen geschaffenen Textformen
 (aus: Stephenson, in Druck)

9.1.1.2 Seite^{EZ}

Diese Dimension kann zwei Ausprägungen annehmen. Einerseits kann ein Text so analysiert werden, dass das, was von Seiten des Autors/ der Autorin als Text produziert wurde, nach weiteren Dimensionen des EZ bestimmt wird, oder (gegebenenfalls) was von Seiten des Gegenstands als Text vorliegt. Dies ist nur dann denkbar, wenn, wie in den Humanwissenschaften, v.a. aber in der Bildungswissenschaft, der „Gegenstand“ eben auch ein

denkendes, also „potentiell textproduzierendes“ (Stephenson, in Druck) Wesen ist, dessen (im Text wiedergegebenes) Denken ebenfalls nach verschiedenen Aspekten markiert und bestimmt werden kann.(vgl. ebd.).

9.1.1.3 Kombination von Rahmen^{EZ} und Seite^{EZ}

Diese beiden letztgenannten Dimensionen bilden nicht nur einen Teil einer Gruppe, sondern werden auch in Kombination angewandt. Das bedeutet, dass vor jeder weiteren Analyse geklärt werden muss, ob nun von Seiten^{EZ} des Autors/ der Autorin oder von Seiten^{EZ} des Gegenstandes der Text nach der Verwendung von Fremdtextelementen analysiert wird. Diese Unterscheidung ist insofern wesentlich, als AutorInnen Fremdtext in ihre eigene Argumentation einbauen, indem sie innerhalb ihres eigenen Textes bestimmte Arten von Aussagetätigen (= „Seite^{EZ} AutorIn“) in die sie dann zitierten Fremdtext integrieren. Diesen Fremdtext können sie aber nun entweder als „Hilfs-Ich“ verwenden, das sie bei ihren eigenen Aussagen über einen bestimmten Gegenstand unterstützt (Fremdtext quasi als Erweiterung des Eigentextes), oder aber als „Gegenstand“, den sie nun untersuchen, kritisieren etc. In letzterem Fall enthält der „Gegenstand“ wiederum selbst verschiedene Arten von Aussagen (= „Seite^{EZ} Gegenstand“).

Es kann also schon aus dieser Perspektive ein und dieselbe Aussage eines zitierten Autors bzw. einer zitierten Autorin von verschiedenen diese Stelle zitierenden AutorInnen in sehr unterschiedliche Kontexte eingebunden und in sehr unterschiedlicher Weise verwendet werden. Da es sich jedoch um eine Kombination mit der Dimension des Rahmens^{EZ} handelt, muss gleichzeitig darauf geachtet werden, in welchem Rahmen^{EZ} die Verwendung von Fremdtextelementen stattfindet. In der einfachsten Analyseebene bedeutet dies die Unterscheidung zwischen Einleitung, Hauptteil und Schluss. Wie bereits jedoch innerhalb des Forschungsstandes diskutiert, ist im Zuge der vorliegenden Thematik ein differenzierterer Blick ertragreich, wenn z.B. geklärt wird, ob ev. eine Quelle ausschließlich in einer Fußnote vermerkt wurde, bzw. eine andere Quelle die Hauptargumentation stützt. Die Dimension des Rahmens^{EZ} ermöglicht also auf differenzierter Analyseebene festzustellen, innerhalb welcher Textstellen bzw. mit welcher (auf die Textstruktur abstellenden) Gewichtung Zitate und Verweise erfolgen. Dies wiederum ermöglicht es aufzuzeigen, inwiefern Zitate, bzw. Quellen nicht als gleichwertig und gleichgewichtig angenommen werden dürfen, wie es die Berechnungsgrundlage des IF, als auch der Zitatanalyse vorsieht.

Für die vorliegende Untersuchung ist es aber auch relevant zu zeigen, welche *Textsorten* zitiert werden. Wie bereits ausgeführt erfassen die Datenbanken des ISI nur Zeitschriften. Dies ist jedoch, (s.o.) für die Sozial- und Geisteswissenschaften problematisch, weil hier (folgt man z.B. Felt; Nowotny; Taschwer 1995, 67) Buchpublikationen Vorrang haben. Die Anwendung der Dimension des Rahmens^{EZ} kann systematisch und sehr differenziert aufzeigen, welche Textsorten zitiert werden, bzw. auf welche Textsorten verwiesen wird und innerhalb welcher Textstellen zitiert, bzw. verwiesen wird. Dies ermöglicht übrigens auch eine bessere Vergleichbarkeit bzw. differenzierter Vergleiche innerhalb der drei Disziplinen (Medizin, Psychologie und Bildungswissenschaft) zu.

9.1.1.4 Positionen^{EZ}

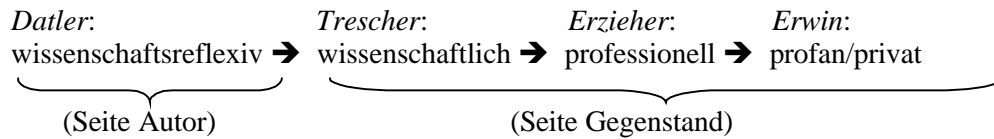
Position^{EZ} meint, in welcher „Nähe zum ursprünglichen Phänomen [jemand] wahrnehmend und handelnd tätig“ (Stephenson 2003b, 125) wird. Unterschieden wird zwischen „privater/profaner“, „professioneller“, „wissenschaftlicher“ und „wissenschaftsanalytischer/ wissenschaftsreflexiver“ Position^{EZ} (vgl. Stephenson, in Druck).

Um zu illustrieren, welchen Stellenwert diese Unterscheidung in der Zitationsforschung einnehmen kann, bzw. anzudeuten, wie diese Dimension in Kombination mit anderen für eine differenzierte Analyse von Fremdtext-Eigentext-Relationen genutzt werden sollte, *die Indexe ganz anderer Art als im Falle des IF einsetzt*, sei hier ein Beispiel aus dem Handbuch der EHT 5.1 skizziert:

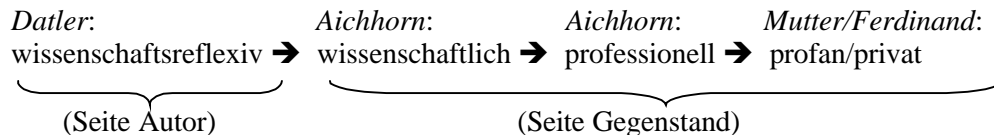
Stephenson verbindet (u.a. um die Berechnung des - für die mittels der EHT 5.1 durchführbaren Zitationsforschung relevanten - Komplexitätsindex von Texten zu demonstrieren) in diesem Beispiel für einen „diachronen, themengebundenen Vergleich zwischen Einzeltexten“ (Stephenson, in Druck) die Dimensionskonstellation *Positionen/Seite/ Bezüge/Räume*. Er versucht, anders formuliert, hier also zu zeigen inwiefern sich zwei zu *verschiedenen* Zeitpunkten publizierte Texte *eines* Autors, die sich aber dem *gleichen* Thema widmen (in diesem Fall dem Thema „die Rolle von Fallbeispielen in der Wissenschaft der Psychoanalytischen Pädagogik“) verschiedener Konstellationen von Positionen und Personen („Räumen“) bedienen können:

Im ersten zum Vergleich herangezogenen Text zitiert und analysiert der (einen wissenschaftlichen Text wissenschaftsreflexiv analysierende) Autor (Datler) einen anderen wissenschaftlichen Autor (Trescher), der wiederum eine professionelle pädagogische Situation schildert, in der ein professioneller Pädagoge („Erzieher“) Aussagen über einen Zögling („Erwin“) und dessen „Text“ tätigt:

Datler 1995:



Datler 2004:



Im zweiten Text des gleichen Autors (Datler 2004), 9 Jahre später, setzt der wissenschaftsreflexive Autor eine ähnliche Verschachtelung von Text-in-Text-in-Text-in-Text ein, allerdings mit anderen Personen und mit einer personalen Identität zwischen wissenschaftlicher und professioneller Position (Aichhorn).

Das Markieren des letztgenannten Umstandes (so eines der zahlreichen Ergebnisse dieser Beispieldarstellung) macht sichtbar, dass auf Seiten des Gegenstandes zwar die gleiche Anzahl von involvierten Positionen gegeben ist, der zitationell relevante Komplexitätsindex jedoch geringer ausfällt, da nur drei Räume (in 1995 hingegen 4) beteiligt sind. Stephenson führt hier weiters aus, dass sich dadurch im ersten Text (also jenem mit einem etwas niedrigeren Komplexitätsindex) eine andere Gewichtung der Zitationen ergibt als im zweiten Text.

Stellt man eine in Bezug auf ihre Fremdtext-Eigentext-Relationen so weit ausdifferenzierte Analyse von Texten dem simplen Abzählen der Angaben im Literaturverzeichnis eines Textes im IF gegenüber, lässt sich erahnen, welch gehaltvollere Information eine solche Art der Zitationsforschung ergeben kann, die systematisch darauf Bezug nimmt, mit welch vielschichtigen und komplexen Gegenständen Bildungswissenschaft im Allgemeinen und Psychoanalytische Pädagogik im besonderen Forschung betreibt!

Jede der Positionen^{EZ} ist durch das Phänomen des „Schritt zurück“ gekennzeichnet. Daher kann es auch so viele Positionen geben, wie Schritte (hinter das Phänomen) zurück gemacht werden (vgl. ebd. 2003b, 126). In dieser Untersuchung wird diese Auswertungsmöglichkeit noch nicht ergriffen, es werden die Positionen innerhalb der Untersuchung für die vorliegenden Texte nicht signiert werden. Deswegen wurde innerhalb der Einleitung in die Darstellung der „Gruppe 1“ auch angegeben, dass diese Dimension nur in einem gewissen Sinne dieser Gruppe zugerechnet werden kann, nämlich in jenem, dass die Verfasserin im Zuge ihrer Untersuchung die wissenschaftsreflexive Position einnimmt, was wiederum Auswirkungen

auf die Bereiche^{EZ} (Theorie und Empirie) hat. Erwähnenswert ist dies deshalb, weil somit auch geklärt werden kann, welchen empirischen Anteil eine Arbeit hat, welche ihre Daten aus bereits veröffentlichten Texten zieht. Der empirische Anteil ist deshalb gegeben, weil das, was für die AutorInnen der drei Musterbeispieltexte Theorie ist, für die Person, welche die Untersuchung dieser Texte aus wissenschaftsreflexiver Position vornimmt, Empirie darstellt (vgl. Stephenson's These, die „empirische Basis“ der wissenschaftsreflexiven Position sei der „Originaltext“ (der wissenschaftlichen Publikationen) Stephenson 2003b, 95).

9.1.2 Gruppe 2

Die zweite Gruppe umfasst all jene Dimensionen und im Zuge der Weiterentwicklung der EHT 5.1 formulierten Operationalisierungen, welche in der Hauptuntersuchung angewendet werden. Zentral sind hierbei die Dimensionen: Strukturen^{EZ}, Rahmen^{EZ}, Chronologie^{EZ}, Abschnitte^{EZ}, sowie die Begriffe: Eigentext (originärer Eigentext, fremdbezogener Eigentext, überleitende Textelemente und verknüpfende Textelemente und interne Verweise auf Eigentext, Fremdtext (externe und interne Bezugnahme, sowie wörtliche, sinngemäße und erweiternde Wiedergabe) und Formalangabe (s. Stephenson; Strohmer, in Druck)). Diese Dimensionen und Begrifflichkeiten werden in unterschiedlichen Kombinationen angewandt, was in Folge dargestellt werden wird.

9.1.2.1 Strukturen^{EZ}

Text ist innerhalb von Wissenschaft der zentrale Erkenntnisträger. Informationen können über Text jedoch erst vermittelt werden, wenn diese bestimmte Gestalten annehmen (z.B. Sätze, Absätze und Kapitel als Sinneinheiten von Text) (vgl. Stephenson 2003b, S.118). „Erkenntnis, insofern sie über Text vermittelt wird, weist also immer eine bestimmte Art von Struktur auf (...)“ (ebd.). Durch Bestimmung von Strukturen^{EZ} kann die Organisation der analysierten Texteinheit erschlossen werden (vgl. ebd., 120). Die Dimension der Strukturen^{EZ} teilt sich in viele Unterdimensionen auf, kann somit sehr differenziert und systematisch erfasst werden.

Bezüglich der Strukturformen kann auf der einen Seite (inhaltlich und mit v.a. hermeneutischen Mitteln) bestimmt werden, welche Elemente den Diskurs organisieren (qualitative Struktur), andererseits kann hier empirisch und quantitativ erhoben werden, welche Elemente räumlich den meisten Platz beanspruchen (quantitative Struktur).

Darüber hinausgehend werden zwei Arten von Strukturtypen unterschieden:

Die Strukturtypen 1 zeigen jene Textorganisationen, welche sich nach Anwendung der Dimensionen: *Rahmen, Themen, Bereiche, Abschnitte, Ebenen* und *Modalitäten* bestimmen lassen.

Über die Erfassung der Strukturtypen 2 werden strukturbezogene Analysen von Texttypen (typographisch, pictographisch, typographisch-pictographieähnlich, pictographisch-typographieähnlich), Textarten (Haupttext, Intratext, Kerntext, Nebentext Supratext, Subtext) und Textformen (Fließtext, Listen, Punktationen, Tabellen, Überschriften, Graphiken, Abbildungen und Verzeichnisse) möglich. Die dritte Unterdimension „Grad der Strukturiertheit“ bietet eine Zusammenführung der Analyseergebnisse aus Strukturtypen 1 und 2, denn hier wird zwischen einfachen und komplexen Strukturen unterschieden (vgl. Stephenson; Strohmer, in Druck)

Einfache Strukturen liegen dann vor, „wenn innerhalb des zu untersuchenden Textrahmens nur eine Ausprägung der in Strukturtypen 1 bzw. 2 genannten Aspekte bzw. Dimensionen gefunden wird.“ (ebd.). Je mehr dieser Ausprägungen in einem Text zu finden sind, desto komplexer ist seine Struktur (vgl. ebd.).

Für die vorliegende Untersuchung werden vor allem die Strukturtypen 1 und der Grad der Strukturiertheit in den Blick genommen, um zu verdeutlichen, inwiefern sich der Umgang mit Fremdtext und Eigentext innerhalb der drei Musterbeispieltexte unterscheidet. Eine bestimmte *Kombination* innerhalb der Strukturtypen 1 ist dabei für die vorliegende Untersuchung von zentraler Bedeutung, nämlich jene von Strukturen^{EZ} und Rahmen^{EZ}.

9.1.2.2 Kombination von Strukturen^{EZ} und Rahmen^{EZ}

Die Kombination dieser beiden Dimensionen, wie sie innerhalb der Unterdimension Strukturtypen 1 angesiedelt ist, ermöglicht es festzustellen, welche Rahmen innerhalb des Textes vorgegeben werden. Da eine der präfixierten Dimensionen (Gruppe 1) innerhalb dieser Untersuchung die Dimension der Seiten^{EZ} (und hierbei der Seite des Autors/ der Autorin) darstellt, ermöglicht mir diese Kombination festzustellen, welche Rahmen^{EZ} die AutorInnen innerhalb ihrer Texte vorgeben, bzw. somit auch Leser und Leserin des Textes anbieten, wobei umgekehrt auch deutlich werden kann, wo notwendige, dem Verständnis des Textes

dienliche Rahmungen *fehlen*⁴⁵. Das Fehlen von Rahmungen, in Kombination mit der Dimension der Strukturen^{EZ} gedacht, bedeutet, dass u.U. für das Verständnis und für die Systematik wichtige Organisationselemente des Textes nicht zur Verfügung gestellt wurden – ein Umstand, der eine effektive Informationsvermittlung an Leser, bzw. Leserin des Textes erheblich erschweren kann.

9.1.2.3 Chronologie^{EZ}

Allgemein beschreibt die Dimension der Chronologie die Reihenfolge, bzw. Abfolge eines Geschehens (vgl. Stephenson 2003b, 130). „Es können hier sowohl intratextuelle als auch intertextuelle Zeitpunkte, Zeiträume und Verläufe, die den zu verfassenden, zu analysierenden oder zu kritisierenden Text betreffen, bestimmt werden. Dabei kann die Seite des Autors bzw. der Autorin bedacht werden oder die Seite des Gegenstandes.“ (Stephenson; Strohmer, in Druck).

Da, wie bereits erwähnt innerhalb der Gruppe 1 die Dimension der Seite in ihrer Ausprägung des Autors/ der Autorin festgelegt wurde, werden die weiteren Ausführungen auf jene Chronologien beschränkt, welche in Verbindung mit der Seite AutorIn stehen. Die Chronologie auf Seiten des Autors/ der Autorin „ergibt sich aus dem vorher- nachher der jeweiligen Ausprägung der Dimensionen, also aus dem ‚Zeitstrom‘ des multidimensionalen Fließtextes.“ (ebd.). Für die hier geplante Untersuchung ist vor allem die Unterdimension Textchronologie (Anfang, Mitte, Ende) entscheidend, wobei dies im Sinne einer Kombination mit der Dimension *Rahmen* (Gruppe 1) zu verstehen ist.

9.1.2.4 Abschnitte^{EZ}

Stephenson hält fest, dass wissenschaftliches Denken vier unterschiedliche Abschnitte^{EZ} umfasst. Wissenschaft widmet sich Beschreibungen (Phänomenalisierung), Erklärungen (Kausalisierung), Zielen (Finalisierung) und Mitteln (Medialisierung). Je nach Zugehörigkeit zu einer ForscherInnengemeinschaft sind andere Beschreibungen, Erklärungen, Ziele und Mittel zulässig, bzw. anerkannt. Vor dem Bearbeiten des jeweiligen Wissensbestand erscheint es für WissenschaftlerInnengemeinschaften sinnvoll bestimmte Ziele zu setzen, bestimmte Mittel zur Zielerreichung einzusetzen, Phänomene auf bestimmte Weise zu beschreiben, usw. (vgl. Stephenson 2003b, 123f.). Im Rahmen dieser Untersuchung werden jedoch nur die

⁴⁵ Dies würde einen Aspekt der EHT, der Empirisch-Hermeneutischen Textarbeit, nämlich der EHT-K, der Empirisch-Hermeneutischen Text-Kritik bedienen.

Ausprägungen *Medialisierungen* und *Finalisierungen* signiert und diese auch nur in Bezug auf *Eigentext*.

Um dies nachvollziehen und darstellen zu können, welchen Wert dies für die vorliegende Untersuchung hat, ist es notwendig, die bereits angesprochenen Operationalisierungen einzuführen.

9.1.2.5 Operationalisierungen der Begriffe Fremdtext und Eigentext und der unterschiedlichen Fremd- und Eigentextarten

Um Verknüpfungen von Fremd- und Eigentext hinsichtlich deren Unterschiede in den jeweiligen Musterbeispielen für die Disziplinen Bildungswissenschaft, Psychologie und Medizin untersuchen zu können, wurde es notwendig im Zuge der Weiterentwicklung der EHT für die Version 5.1 Operationalisierungen für die *Zitatologie nach der EHT* einzuführen, im Speziellen bezüglich der Dimension *Bezüge*.

Dabei wurde der bisherige Forschungsstand der Zitationsforschung berücksichtigt. Wie bereits Jakobs anmerkte muss zwischen *Verweisen* und *Zitaten* unterschieden werden, wobei Zitate üblicherweise noch in indirekte und direkte Zitierungen eingeteilt werden (s.o.). Diese Unterscheidungen reichen jedoch noch nicht aus, um differenziert unterschiedliche Verknüpfungen von Eigen- und Fremdtext und somit im Weiterem auch unterschiedliche Verwendungen von Zitaten und Verweisen erfassen zu können. Daher wurden in Erweiterung der bisherigen Kategorisierung der Dimension *Bezüge* für die Version 5.1 zwischen *Bezugsformen* und *Bezugsverwendungen* unterschieden. Im Zuge der Untersuchungsvorbereitungen wurden diesbezüglich nun folgenden Operationalisierungen formuliert⁴⁶.

Grundsätzlich geben die verschiedenen Arten von Verweisen und Zitaten das *Ausmaß intersubjektiver Nachvollziehbarkeit* wieder. Dies soll nun näher erläutert werden. Im Zuge dieser Erläuterung werden die Begrifflichkeiten „Verweis“ und „Zitat“ durch Einführung der innerhalb der EHT-Zitationsforschung erarbeiteten, differenzierten und systematisierten Begrifflichkeiten ersetzt.

Im Rahmen der EHT-Zitationsforschung wird auf allgemeinsten Ebene zwischen *Fremdtext* und *Eigentext* unterschieden. In weiterer Differenzierung lassen sich in Bezug auf Fremdtextelemente *Verweise* und *Wiedergaben* unterscheiden. Diese wiederum gliedern sich in *externe*

⁴⁶ Da in der Untersuchung selbst nur die Unterkategorie der Bezugsformen zur Anwendung kommt, wird im Folgenden auch nur diese Unterdimension erläutert. Für die Erläuterungen und Operationalisierungen zur Unterkategorie „Bezugsverwendungen“ sei auf das schon mehrfach zitierte Handbuch verwiesen.

und *interne* Verweise, sowie *wörtliche*, *sinngemäße* und *erweiternde* Wiedergaben. *Eigentext* differenziert sich in *originären* Eigentext, *fremdbezogenen* Eigentext, *übergangsbildende* Textelemente, *Verknüpfungselemente* und *interne Verweise auf Eigentext* (vgl. Stephenson; Strohmer, in Druck).

Es werden nun die einzelnen Begriffe operationalisiert um dann erläutern zu können, inwiefern es sich hierbei um unterschiedliche Ausmaße von intersubjektiver Nachvollziehbarkeit handelt.

Fremdtext sind all jene Textelemente, in denen ein anderer Denk-Raum^{EZ} als jener des/der für den Textkorpus verantwortlichen Autors/Autorin in die Gestaltung dieses Textkorpus hereingenommen wird. Grob zu unterscheiden ist zwischen Verweisen auf und Wiedergaben aus einem solchen „anderen Denk-Raum“.

Verweise sind ***allgemein*** all jene Fremdtextelemente, welche *keine inhaltliche Entfaltung* aufweisen. Beispiele dafür sind Nennung von Denk-Räumen^{EZ} (AutorInnen und deren Werken), oder auch die bloße Nennung eines Themas^{EZ}. Unter Beachtung der Chronologie^{EZ} kann nur auf jenen Fremdtext Bezug genommen werden, der bereits *vor* der eigenen Arbeit (bzw. in manchen Fällen *während* des Erstellens der eigenen Arbeit) innerhalb eines Denk-Raums^{EZ} entfaltet wurde.

Unter ***Wiedergabe*** sind ***allgemein*** all jene Textelemente zu verstehen, die Fremdtext (welcher chronologisch^{EZ} vor bzw. während der Erstellung des analysierten Textes verfasst wurde) *inhaltlich entfalten*. Es werden konkrete Aussagen aus einem fremden Denk-Raum^{EZ} innerhalb des im Rahmen^{EZ} des vorliegenden Textes befindlichen Denk-Raums^{EZ} wiedergegeben, dadurch können Position^{EZ} des Autors/der Autorin als auch Stellungnahmen zu einem Thema^{EZ} identifiziert werden (diese Stellungnahmen, bzw. Ausführungen sind in einer identifizierbaren Modalität^{EZ} formuliert, können aus unterschiedlichen Bereichen^{EZ} und Ebenen^{EZ} stammen und bezüglich unterschiedlicher Abschnitte^{EZ} getroffen werden). Das Ausmaß der Entfaltung ist zur Bestimmung der allgemeinen Wiedergabe nicht zu berücksichtigen, weil es dafür spezielle Untergliederungen des Begriffs der Wiedergabe gibt.

Es liegt dann *keine* Wiedergabe vor, wenn vom Autor/ von der Autorin eines Textes bloß gesagt wird, was *nicht* in einem anderen Denk-Raum^{EZ} ausformuliert wurde, weil dann keine Information vorliegt, welche Aussagen in den jeweiligen Räumen^{EZ} getroffen wurden.

Arten von Verweisen:

Externe Verweise: Eine externe Bezugnahme liegt dann vor, wenn auf einen anderen Denk-Raum^{EZ} durch Nennung des Autors/ der Autorin verwiesen wird oder durch Nennung des Themas^{EZ}, welches innerhalb des genannten Denk-Raums^{EZ} ausgeführt wurde. Es liegt in diesem Fall keine Information bezüglich der Art und Weise der Auseinandersetzung mit dem genannten Thema^{EZ} vor.

Beispiele für typische externe Verweise: Verweis auf ein Werk eines anderen Autors/ einer anderen Autorin; Nennung eines Themenfeldes zu dem ein anderer Autor/ eine andere Autorin geforscht hat, bzw. forscht.

Interne Bezugnahme: Wurde im Rahmen^{EZ} der vorliegenden publizierten Forschungsarbeit bereits ein Thema^{EZ} inhaltlich wiedergegeben (egal in welchem Ausmaß diese Wiedergabe stattgefunden hat), und wird im Anschluss (Chronologie^{EZ}) an diese Wiedergabe im Verlauf des Diskurses durch zentrale Begriffe an dieses Thema^{EZ} angebunden, ohne es erneut inhaltlich zu entfalten (weil unter Beachtung der Chronologie^{EZ} vorausgesetzt werden kann, dass Leser/ Leserin an die entfalteten Inhalte kraft ihrer Gedächtnisfunktion anschließen kann), so liegt ein *interner Verweis* vor. Die Dimension der Chronologie^{EZ} ist hierbei besonders wichtig, denn folgt die Entfaltung erst nach dem aktuell zu analysierenden Textelement, dann liegt *keine interne*, sondern eine *externe* Bezugnahme vor (da zum Zeitpunkt des Verweisens intratextuell noch keine Textelemente vorhanden waren, auf die verwiesen werden könnte. Die Modalität^{EZ} (Modalitäten 2 („Vorzeichen“: bejahend, verneinend)) darf hierbei nicht verneinend sein.

Arten von Wiedergaben:

Eine **wörtliche Wiedergabe** liegt dann vor, wenn eine Aussage aus einem anderen Denk-Raum^{EZ} wörtlich (daher auch ohne Änderungen z.B. der Modalität^{EZ}) in den eigenen Denk-Raum^{EZ} übernommen wird. Diese Übernahme muss durch entsprechende Formalangaben (Anführungszeichen; Angabe des Denk-Raums^{EZ}, dem es entnommen wurde (AutorIn/Jahr/Seite)) ausgewiesen werden.

Werden aus einem anderen Denk-Raum^{EZ} Gedanken zu einem Thema^{EZ} innerhalb des im Rahmen^{EZ} der vorliegenden Arbeit befindlichen Denk-Raums^{EZ} angeführt, so handelt es sich um eine **sinngemäße Wiedergabe**. Zu achten ist darauf, dass die Übernahme in einer Art

geschehen ist, welche die Modalität^{EZ} oder Struktur^{EZ} einer Aussage aus einem anderen Denk-Raum^{EZ} nicht unzulässig transformiert (siehe inhaltliche Quellenverfälschung nach Jakobs). Formalangaben (AutorIn, Jahr, Seite) kennzeichnen das Textfeld der sinngemäßen Wiedergabe.

Werden im Rahmen^{EZ} eines vorliegenden Textes Aussagen aus anderen Denk-Räumen^{EZ} durch Gedanken und Ausführungen des im Rahmen^{EZ} der vorliegenden Arbeit befindlichen Denk-Raums^{EZ} ergänzt, bzw. Aussagen unterschiedlicher fremder Denk-Räume^{EZ} durch den im Rahmen^{EZ} der vorliegenden Arbeit befindlichen Denk-Raum^{EZ} in Verbindung gebracht, so liegt eine *erweiternde Wiedergabe* vor.

Bei Betrachtung der Formulierungen wird deutlich, dass es vom externen Verweis bis hin zur wörtlichen Wiedergabe für den Leser/ die LeserIn des Textes immer einfacher wird, den unmittelbar vorliegenden Text und dessen Argumentation zu verfolgen, weil immer mehr Inhalte expliziert werden (und somit immer weniger Vor- oder Zusatzinformation aktiviert werden muss). Das macht einen einzelnen Text (unabhängig von weiteren Publikationen aus diesem Gebiet) intersubjektiv besser nachvollziehbar, als wenn bloß mit Verweisen gearbeitet wird, und somit inhaltliche Explikationen der Beziehungen zu anderen Texten ausbleiben. Dies ist deshalb relevant zu erwähnen, weil Felt, Nowotny und Taschwer die intersubjektive Nachvollziehbarkeit als ein Merkmal wissenschaftlichen Arbeitens angeführt haben (s.o.). Im Zuge von Überlegungen zur Qualität wissenschaftlicher Publikationen kann hier ein Merkmal wissenschaftlicher Exzellenz darin gesehen werden, dass qualitätsvolle Publikationen ein *hohes Maß an intersubjektiver Nachvollziehbarkeit* ermöglichen.

Dem gegenüber steht der **Eigentext**, welcher sich unterteilen lässt in: *originären* Eigentext, *fremdbezogenen* Eigentext, *interne Verweise auf Eigentext*, *übergangsbildende Textelemente* und *Verknüpfungselemente*.

Originärer **Eigentext** meint jene Textelemente, welche sich nicht auf andere als den im Rahmen^{EZ} des vorliegenden Textes befindlichen Denk-Raum^{EZ} beziehen.

Im Rahmen wissenschaftlicher Publikationen lässt sich auch eine besondere Form von Eigentext finden, nämlich jene Ausführungen von AutorInnen, welche den Diskurs vorantreiben

und sich mit fremdem Gedankengut auseinandersetzen. In der vorliegenden Arbeit ist dies sogenannter *fremdbezogener Eigentext*:

Beziehen sich Ausführungen des im Rahmen^{EZ} des vorliegenden Textes dominanten⁴⁷ Denk-Raums^{EZ} auf bereits entfaltete thematische Ausführungen eines anderen Denk-Raums^{EZ}, oder bereiten Ausführungen des im Rahmen^{EZ} des vorliegenden Textes dominanten Denk-Raums^{EZ} Auseinandersetzungen mit Ausführungen aus anderen Denk-Räumen^{EZ} vor, dann handelt es sich um *fremdbezogenen Eigentext*.

Um die Lesbarkeit eines Textes zu gewährleisten ist es zumeist unumgänglich, dass Aussagen aus fremden Denk-Räumen^{EZ} in so genannte *übergangsbildende Textelemente oder Textsegmente*⁴⁸ eingebettet werden. Diese Elemente bzw. Segmente können keinem fremden Denk-Raum^{EZ} zugeordnet werden, sind jedoch auch keine vollständigen Aussagen, die von dem im Rahmen^{EZ} des vorliegenden Textes dominanten Denk-Raum^{EZ} geprägt sind. In den meisten Fällen handelt es sich hierbei um einzelne Wörter (Textelemente) oder Wortgruppen (Textsegmente), welche einen Text lesbar machen. Übergangsbildende Textelemente bzw. Textsegmente werden im Rahmen dieser Untersuchung nur signiert, wenn diese Fremdtextelemente oder fremdbezogenen Eigentext umschließen.

Davon zu unterscheiden sind *Verknüpfungselemente*, welche in oder zwischen Eigentext und Fremdtext eingefügt werden, um Relationen zwischen Aussagen bekannt zu geben, bzw. ebenfalls der Lesbarkeit eines Textes dienlich zu sein. Auch diese Elemente umschließen Fremdtextelemente oder fremdbezogenen Eigentext. Beispiele für Verknüpfungselemente sind: „aber“, „oder“, „und“.

Wie bereits bei der Unterscheidung von Fremdtextelementen angeführt, können innerhalb eines Textes Verweise vorliegen. Die Bedeutung von internen und externen Verweisen im Rahmen von Fremdtextbausteinen wurde bereits dargelegt. In Bezug auf Eigentext können ebenfalls (interne) Verweise vorliegen. Ein *interner Verweis auf Eigentext* liegt dann vor, wenn innerhalb des im Rahmen^{EZ} des vorliegenden Textes befindlichen Denk-Raums^{EZ} ein Thema^{EZ} bereits (originär) inhaltlich entfaltet wurde und innerhalb des selben Denk-Raums^{EZ}

⁴⁷ Also jenes des Autors des zu analysierenden Textes.

⁴⁸ Dabei handelt es sich um eine Konstellation von Textelementen, die keine eigenständige Texteinheit bilden (wie es in abgeschlossenen Sätzen der Fall ist), sondern innerhalb solcher Texteinheiten gewissermaßen Cluster von Textelementen bilden, die bestimmte Funktionen übernehmen.

im Verlauf des Diskurses, *ohne neuerliche inhaltliche Entfaltung*, auf dieses Thema^{EZ} verwiesen wird. Die Dimension der Chronologie^{EZ} ist hierbei (wie auch bei den oben genannten externen Verweisen auf Fremdtext) besonders wichtig, denn folgt die Entfaltung erst nach dem aktuell zu analysierenden Textelement, dann liegt keine interne Bezugnahme auf Eigentext vor. Die Modalität^{EZ} darf auch hier nicht eine verneinende sein.

Neben diesen Operationalisierungen wurden noch weitere Unterscheidungen für den Rahmen der Analyse eingeführt.

Da das Problem der Quellenverfälschung bereits von Jakobs aufgegriffen wurde (und von der Verfasserin für den vorliegenden Kontext diskutiert wurde), sind folgende Operationalisierungen formuliert worden:

Eine *Quellenangabe* ist *unvollständig*, wenn:

- die Signierung durch Zuhilfenahme der Operationalisierungen nicht mit den Angaben zur Übernahme von Fremdtextelementen übereinstimmt (bzw. diese vollständig fehlt)
- die Formalangaben unvollständig, fehlerhaft oder nicht nachvollziehbar sind⁴⁹.

Eine *Quellenangabe* liegt dann *vollständig* vor, wenn:

- die Signierung des Textfeldes mit Hilfe der Operationalisierungen mit den Angaben zur Übernahme von Fremdtextelementen übereinstimmt
- die Formalangaben vollständig und nachvollziehbar sind.

Nach der Einführung und Erläuterung der Operationalisierungen wird nun der Bogen zurückgespannt, hin zu den Begründungen der Wahl bestimmter untersuchungsleitender Dimensionen.

9.1.2.6 Kombination von Abschnitten und Eigentext

Die Beschreibung der Dimension Abschnitte^{EZ} wurde beendet mit dem Hinweis, dass diese innerhalb der vorliegenden Untersuchung nur in ihren Ausprägungen *Medialisierung* und *Finalisierung* signiert werden und dies nur in Bezug auf Eigentext. An dieser Stelle soll nun offengelegt werden, welchen Erkenntnisgewinn dies für die vorliegende Untersuchung bringt.

⁴⁹ Im Rahmen der Analyser werden 5 Kategorien unterschieden (in aufsteigender Vollständigkeit der Angaben): 0= keine Formalangabe; 1= Hochzahlensystem; 2= AutorIn; 3= AutorIn/ Jahr; 4= AutorIn/ Jahr/ Seite(n)

„Eigentext“ sind also all jene Textelemente, welche dem im Rahmen^{EZ} des Textes eröffneten, dominanten Denk-Raum^{EZ} (also jenem des Autors/der Autorin des/der für den Textkorpus verantwortlichen Autors /Autorin) zugeordnet werden (vgl. Stephenson; Strohmer, in Druck). Wenn nun *Eigentext hinsichtlich Medialisierungen und Finalisierungen auf Seiten^{EZ} des Autors/ der Autorin* untersucht wird, dann bedeutet dies, dass nach Aussagen gesucht wird, welche die Ziele (Finalisierungen) benennen, *welche der Autor/ die Autorin mit der im Text dargelegten Forschung verfolgt*, also nach Aussagen, die zeigen, welche Wege beschritten, bzw. Mittel (Medialisierungen) von Seiten^{EZ} des Autors/ der Autorin eingesetzt werden, *um diese Ziele zu erreichen*.

Wird diese Kombination berücksichtigt, so steigt die Wahrscheinlichkeit der klaren und eindeutigen Identifizierbarkeit auch und gerade der Zitiermotive – und dies kann durchaus als eine für die Zitationsforschung relevante Erkenntnismöglichkeit gesehen werden.

9.1.2.7 Kombination von Chronologie^{EZ}, Rahmen^{EZ} und Fremd- und Eigentext

Die Verbindung der Dimension Rahmen^{EZ} mit der Dimension Chronologie^{EZ}, welche den Verlauf, das vorher-nachher, eines Textes bzw. einzelner Textbausteine angibt, bedeutet in Hinblick auf Fremd- und Eigentext, dass systematisch analysiert werden kann, 1. wie viele Wechsel zwischen Fremd- und Eigentext innerhalb der intratextuellen Rahmung der Kapitel vorgenommen werden und 2. zwischen welchen Arten von Fremd- und Eigentext in welcher Chronologie^{EZ} innerhalb der intratextuellen Rahmen gewechselt wird.

Diese Analyse erlaubt es die Verwobenheit des Textes zu erkennen, also erfassen zu können, wie stark die Verknüpfung zwischen Fremd- und Eigentext ausgeprägt ist, bzw. ob innerhalb bestimmter intratextueller Rahmen Fremd- bzw. Eigentext isoliert voneinander oder aber ineinander verschränkt auftauchen. Gerade Zweiteres muss jedoch in die Chronologie^{EZ} des Hauptrahmens eingebunden werden, weil für die Verknüpfung von Fremd- und Eigentext auch entscheidend wird, was weiter mit (möglicherweise innerhalb eines Kapitels isolierten Fremd- oder Eigentextes) geschieht, bzw. wie dies von Seiten^{EZ} des Autors/ der Autorin für die Erlangung der angegebenen Ziele verwendet wird.

9.1.3 EZ: Möglichkeit der Reduktion und Kontextualisierung

Es wurde innerhalb der Erläuterung der einzelnen Dimensionen gezeigt, wie weit die Reduktion erfolgen kann, wenn man einen Text nur mit Blick auf *eine* Dimension erfasst. Die Darstellung und Diskussion der Kombinationen hat gezeigt, dass sehr wohl eine Kontextuali-

sierung möglich ist. Die Kontextualisierung muss jedoch nicht nur auf dieser niedrigen Stufe (Kombination) erfolgen, sondern kann auch ausgeweitet werden, wenn Analyseergebnisse der verschiedenen Kombinationen zusammengeführt und gemeinsam interpretiert werden. Dies hat eine Blickerweiterung zur Folge, die ohne die vorhergehende Reduktion nicht erfolgen hätte können (vgl. Stephenson 2003b, 118).

Obwohl die Dimensionen in drei unterschiedlichen Kombinationen angewandt werden, können Interpretationen auch die Analyseergebnisse zusammenführen (z.B. dass es eventuell typisch für eine Disziplin sein kann, dass häufig Aussagen von Seiten des Autors/ der Autorin über seine/ihre Ziele und Mittel *im Rahmen der Einleitung* erfolgen, und deswegen der intratextuelle Rahmen der Einleitung einen *hohen Anteil an Eigentext* aufweist.)⁵⁰.

9.1.4 Gruppe 3

Die dritte Gruppe bilden all jene Dimensionen, die in dieser Arbeit ausgespart werden (im Zuge der direkten Untersuchung), weil sie im Kontext der diese Arbeit leitenden Forschungsfrage nicht unmittelbar zu zentralen Ergebnissen führen. Dies wären die Dimensionen: Themen^{EZ}, Räume^{EZ}, Übergänge^{EZ}, Bereiche^{EZ}, Ebenen^{EZ} und Modalitäten^{EZ}. Indirekt wurden diese Dimensionen innerhalb der Operationalisierungen der Fremd- und Eigentextarten angeführt. Somit werden diese Dimensionen auch nur indirekt in die Untersuchung miteinbezogen. Um einen Einblick in die jeweiligen Begrifflichkeiten zu geben, werden diese Dimensionen kurz ausgeführt. Weitere Ausführungen sind in Paradigma und Pädagogik (Stephenson 2003b) auf den Seiten 118-131 zu finden, sowie im Glossar des Handbuchs zur EHT 5.1 (Stephenson; Strohmer, in Druck).

9.1.4.1 Themen^{EZ}

Themen *geben einen Gegenstand auf hoher Abstraktionsebene an, ohne diesen weiter zu entfalten*. Ein Thema kann z.B. „Szenisches Verstehen“ (um ein Beispiel aus der Psychoanalytischen Pädagogik zu bringen) sein. Häufig (aber nicht ausschließlich) finden Themennennungen in Überschriften (Supratext) statt (vgl. Stephenson, Strohmer, in Druck). Wird im Zuge des zu analysierenden Textes häufig mit bloßen Themennennungen gearbeitet (vgl. externe Verweise), dann geht ein hohes Maß an intersubjektiver Nachvollziehbarkeit verloren. Innerhalb eines Textes können dann zwar viele AutorInnen und deren Forschungs-

⁵⁰ Dies ist nur eine von vielen möglichen Überlegungen einer zusammenführenden Interpretation im Sinne einer Kontextualisierung.

themen genannt, jedoch wenige Aussagen zur inhaltlichen Entfaltung des jeweiligen Themas getätigt werden – genau dies wäre jedoch eine Vorbedingung für die Diskursivierung, jenen für die Weiterentwicklung des Wissensbestandes einer scientific community so zentralen und unentbehrlichen (auch intertextuell gut fassbaren) Vorgang.

Diese Arbeitsweise des Auflistens aber nicht Explizierens von Themen und Gegenständen verlangt von Leser/ Leserin des Textes häufiges Abrufen bereits vorhandenen Wissens, bzw. das Nachlesen dessen in der Originalquelle – und lässt somit LeserIn in ihrer eigenen „Denktext“-Produktion weitgehend allein.

9.1.4.2 Räume^{EZ}

Unter Räumen^{EZ} werden „Denk-Räume“^{EZ} verstanden, also jene Räume, innerhalb derer Denken, so wie es in Texten seinen Niederschlag findet, stattfindet.

Zu unterscheiden sind hier: personale, interpersonale und virtuelle Räume^{EZ}:

Der personale Raum^{EZ} bezeichnet das Denken eines einzelnen Menschen.

Das eigene Denken kann innerhalb realer oder fiktiver⁵¹ Dialoge mit dem Denken anderer Menschen verbunden werden. Findet diese Verbindung ihren konkreten Niederschlag in der Produktion eines gemeinsamen Textes *im Sinne einer MehrautorInnenschaft*, so wird dadurch ein interpersonaler Raum^{EZ} begründet.

Das Denken einer ganzen Disziplin oder Wissenschaftsrichtung wird als virtueller Raum^{EZ} bezeichnet, weil dieses Denken keine identifizierbare AutorInnenschaft mehr hat (z.B. „Die Pädagogik“, „Die Physik“) (vgl. Stephenson 2003b, 126f.).

9.1.4.3 Bezüge^{EZ}/Bezugsverwendungen

„Auf das in verschiedenen Ebenen angesiedelte theoretische und empirische Wissen über Beschreibungs- und Erklärungsmöglichkeiten und über sinnvolle und notwendige Ziele und Mittel kann nun unterschiedlich Bezug^{EZ} genommen werden.“ (Stephenson 2003b, 124). In wissenschaftlichen Prozessen wird bereits vorhandenes Wissen *übernommen und integriert* (aneignender Bezug^{EZ}), *untersucht und überprüft* (untersuchender Bezug^{EZ}), *vermittelt und gelehrt* (vermittelnder Bezug^{EZ}) und *angewandt und erweitert* (anwendender Bezug^{EZ}) (vgl. ebd. 124f.).

⁵¹ Ein amüsantes Beispiel für so einen fiktiven Dialog innerhalb einer EHT-geleiteten Forschungsarbeit bietet Anlanger (2008)

Diese Unterkategorien der Dimension „Bezüge“ (siehe dort) werden in dieser Untersuchung nicht eingesetzt. Weil sie aber prinzipiell auch und gerade für die EHT-Zitationsforschung einen großen Stellenwert einnehmen (wie sich in den im Ausblick genannten weiteren Untersuchungsmöglichkeiten zeigen wird) wurden sie hier zumindest genannt.

9.1.4.4 Bereiche^{EZ}

Hier wird zwischen den Unterdimensionen *Theorie* und *Empirie* unterschieden. „Die Aussagen, die sich nicht auf die einzelnen konkreten Phänomene beziehen, sondern jene Begrifflichkeiten bereitstellen, vor deren Hintergrund wir die ‚Wirklichkeit‘ betrachten, werden im ‚Empirischen Zirkel‘ im Bereich ‚Theorie‘ angesiedelt. Alle Aussagen, die konkrete, ‚individuelle‘ Phänomene wiedergeben, sind hier Elemente von ‚Empirie‘.“ (Stephenson 2003b, 121).

9.1.4.5 Ebenen^{EZ}

Ebene bezeichnet die „Ausdehnung“ einer Aussage, also für welchen Aussagenbereich diese Gültigkeit hat. Im Bereich^{EZ} der Empirie entspricht das dem Einzelfall, der Stichprobe und der Grundgesamtheit. Im Bereich^{EZ} der Theorie wird zwischen Ober- und Unterbegriffen unterschieden. Jede Aussage auf hoher Ebene^{EZ} impliziert Aussagen ihrer untergeordneten Ebenen^{EZ}. Eine Aussage, die z.B. für den Oberbegriff „Kind“ gilt, muss somit für Kindergartenkinder als auch für Schulkinder gelten (vgl. Stephenson 2003b, 121f.). Stephenson unterscheidet zwischen hoher, mittlerer und niedriger Entdifferenzierung von Begriffen.

9.1.4.6 Modalitäten^{EZ}

Modalitäten^{EZ} meint die Arten der Aussage, also ob diese fragend, behauptend, feststellend (Modalitäten 1) bzw. bejahend oder verneinend (Modalitäten 2) ist, ob diese eine Sollens-, Mössens-, Dürfens-, Könnens-, Seins- oder Wollensaussage (Modalitäten 3) darstellt, im Konjunktiv oder Indikativ (Modalitäten 4) vorgeführt wird, all dies sind potentielle Einflussfaktoren auf die Art und Weise, wie die Aussage von LeserInnen (bzw. bei mündlichen Texten HörerInnen) aufgenommen wird, ob sie provoziert, zum Widerspruch, zu Diskussion, usw. anregt oder gar überhört wird.

Frage, Behauptung und *Feststellung* nimmt Stephenson als drei „prominente Möglichkeiten“ der Modalität^{EZ} an, weil sie auch den Forschungsprozess weitreichend charakterisieren (vgl. Stephenson 2003b, 129).

9.1.4.7 Übergänge^{EZ}

Die Chronologie^{EZ} von Aussagen benötigt, bzw. erschafft auch Übergänge^{EZ} zwischen diesen (vgl. übergangsbildende Textelemente). Jeder Übergang bewirkt, dass Autor/ oder Autorin von der letzten Aussage ausgehend, kurz „sicheren Boden“ verlässt, um dann (im günstigen Fall) bei wieder auf gesichertem Boden zulanden. Der Unterschied innerhalb der Übergänge^{EZ} liegt in deren Weite. Je größer der Schritt ist, den der Autor/ die Autorin eines Textes wagt, desto größer kann die Gefahr sein, dass Leser/ Leserin des Textes den Gedankengängen nicht mehr folgen kann, bzw., dass Fehler in der Argumentation unterlaufen. Zur besseren Verständlichkeit einer Argumentation werden somit meist Zwischenschritte eingefügt, um Leser und Leserin eines Textes zu neuen Ergebnissen von Gedankengängen zu begleiten. Im Gesamt eines Textes findet man das (hoffentlich) am Ende und am Anfang von größeren Textbausteinen (wie Kapiteln) als „Zusammenfassungen“ des Bisherigen und „Vorausschau“ auf das Kommende⁵².

9.2 Musterbeispiele

Die Erläuterung der Dimensionen und Kombinationen und die Begründung ihrer Wahl für diese Untersuchung führte bereits zu einer vertiefenden Einsicht in die vorliegende Pilotstudie. Das der Untersuchung zu Grunde liegende Denkmodell des Empirischen Zirkels wurde dargelegt und die perspektivenreiche, auf Reduktion und Kontextualisierung ausgerichtete Methodik wurde vorgestellt und in Bezug auf ihre Effektivität für die Beantwortungsmöglichkeiten der leitenden Forschungsfrage diskutiert. Die vorliegende Methodik sieht vor, der Forschungsfrage *im Rahmen einer Pilotstudie* zuzuarbeiten. Dadurch wird die zu analysierende Textmenge in besonders hohem Maß eingeschränkt und bestimmte Ansprüche – wie in diesem Fall jener der statistischen Repräsentativität gar nicht erst erhoben. Um dennoch für die jeweiligen Disziplinen exemplarische Ergebnisse (wenn auch in

⁵² Ein Beispiel für solche übergangsbildende Textbausteine ist gleich der folgende Absatz!

ihrer Gültigkeit auf Grund des Status einer Pilotstudie eingeschränkt⁵³) zu erzielen, wurde je Disziplin ein Text zur Analyse herangezogen, welcher *Musterbeispielscharakter* aufweist.

Um zu klären, inwiefern dies auf die Texte zutrifft ist es unumgänglich die vorab festgelegten Auswahlkriterien offen zu legen, um dann im Zuge eines Exkurses auf den Begriff des Musterbeispiels einzugehen und diese Erkenntnisse im Anschluss daran an die drei Texte rückzubinden.

9.2.1.1 Auswahlkriterien

Um den Rahmen einer Diplomarbeit nicht zu übersteigen wurden bereits durch die Formulierung der Forschungsfrage einige Einschränkungen getroffen. Auf der einen Seite erhebt die vorliegende Arbeit nicht den Anspruch die Verwendung von Zitaten und Verweisen innerhalb der gesamten Wissenschaftslandschaft zu untersuchen, sondern der Fokus wurde auf die Humanwissenschaften gerichtet. Aber auch dies wäre ein viel zu großes Forschungsfeld, weswegen eine Einschränkung auf drei Disziplinen erfolgte, nämlich der Bildungswissenschaft (mit Fokus auf die Psychoanalytische Pädagogik), der Psychologie und der Medizin. Diese drei Disziplinen wurden deshalb gewählt, weil sie innerhalb der Wiener Universitätslandschaft drei unterschiedliche Fakultäten bilden, jedoch trotzdem in Zusammenhang zueinander stehen. Dieser Zusammenhang wird z.B. in der Subdisziplin der Sonder- und Heilpädagogik (resp. Heil- und Integrativen Pädagogik) deutlich, wenn immer wieder auf *medizinische* Themen zurückgegriffen wird. Auch die Betrachtung des Studienplans 2002 legt eine Beziehung zwischen den drei Disziplinen nahe, da hier explizit Psychologie und Medizin als „Nachbardisziplinen“ der Pädagogik ausgewiesen werden (vgl. Studienplan Pädagogik 2002, 4).

Aber auch in Bezug auf die vorliegende Thematik des Impact Faktors macht diese Einschränkung Sinn, denn der IF gerade dieser Disziplinen fällt sehr unterschiedlich aus, was vor allem (wie bereits diskutiert), für die Bildungswissenschaft zu einem negativen Ergebnis führt und deshalb auch die Psychoanalytische Pädagogik als Wissenschaft belastet. Aus diesem Grund macht es Sinn *inhaltliche* Analysen durchzuführen, um festzustellen, inwiefern sich die Zitationstraditionen, bzw. Verwendungen von Zitaten und Verweisen unterscheiden, und ob dies mit den Unterschieden der Impact Faktoren übereinstimmt, bzw. ob inhaltliche Analysen helfen aufzuzeigen, dass der IF als Maßstab für Qualität nicht adäquat ist und somit das

⁵³ Ausführungen bezüglich der Geltungsgrenzen folgen an späterer Stelle.

negative Ergebnis für die Bildungswissenschaft (bzw. Psychoanalytische Pädagogik als Wissenschaft) ausschließlich durch den Einsatz eines „schiefen Maßes“ erfolgt.

Die Auswahlkriterien der konkreten Texte der jeweiligen Disziplinen orientieren sich vor allem an Aspekten der Datenbanken des ISI und des ermittelten IF:

- Da der IF nur für Zeitschriften ermittelt wird ist das erste Auswahlkriterium für die zu analysierenden Texte, dass es sich um *Zeitschriftenartikel* handelt.
- Um Auskunft über den IF dieser Zeitschrift erlangen zu können ist ein weiteres Kriterium, dass diese Zeitschrift *im JCR erfasst* ist. Für die Bildungswissenschaft (Psychoanalytische Pädagogik) bedeutet dies bereits eine enorme Einschränkung! Die *einzigste* deutschsprachige⁵⁴ Zeitschrift, die diesbezüglich recherchiert werden konnte war die Zeitschrift für Pädagogik.
- Wie bereits im Zuge der Forschungsstanderhebung festgehalten, werden nicht alle Artikel innerhalb einer Zeitschrift zur Berechnung des IF herangezogen, also musste es sich um einen Artikel handeln, welcher kein „Letter to the Editor“, keine Buchbesprechung oder ähnliches ist.
- Weiters war es wesentlich, dass die Artikel eine *ähnliche Länge* aufweisen (damit eine Vergleichbarkeit möglich wird⁵⁵) und *thematisch eindeutig der jeweiligen Disziplin zugeordnet* werden können.
- Der Inhalt sollte systematisch strukturiert sein.

Diese Kriterien erfüllt für die Disziplin der Bildungswissenschaft in ihrer Version der Psychoanalytischen Pädagogik in hohem Maße ein Artikel von

Datler, W. (1995b):

Musterbeispiel, exemplarische Problemlösung und Kasuistik. Eine Anmerkung zur Bedeutung der Falldarstellung im Forschungsprozeß.

– In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jg. (1995), Nr. 5, 719-728.

⁵⁴ Diese Einschränkung ist deshalb wesentlich, weil die Psychoanalytische Pädagogik über unterschiedliche Rezeptionsgeschichten verfügt, je nachdem, ob der deutsch- oder die englischsprachige Rezeptionsraum betrachtet wird. Die Unterschiede in der Geschichte dieser beiden Diskursstränge hat bereits Datler ausgeführt (vgl. Datler 1995a, 23-85). Weiters führt Michael Wininger unter der Leitung von Wilfried Datler aktuell Studien zur Psychoanalytischen Pädagogik in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft durch (vgl. Gravogl; Schrammel; Tober; Wininger 2004; Wininger, in Vorbereitung). Da die Diplomarbeit an der Universität Wien verfasst wird war naheliegend, dass der Fokus auf die deutschsprachigen Rezeptionsgeschichte gelegt wurde.

⁵⁵ Wenn es z.B. um die (hier durchaus zentrale) Frage geht, inwiefern die drei Artikel in unterschiedlichem Ausmaß Wissen diskursivieren, so wäre ein besonders kurzer Artikel einem besonders langen Artikel gegenüber von vornherein benachteiligt, weil dieser aus simplen Platzgründen nicht die gleichen Diskursivierungsmöglichkeiten besitzt wie der längere Artikel.

Im Zuge der Recherchen für Artikel aus der Medizin und Psychologie wurde rasch klar, dass

- diese aus englischsprachigen Zeitschriften stammen werden, da diese im JCR überrepräsentiert sind.
- Hierbei gab es ein Auswahlkriterium ganz pragmatischer Natur, die Zeitschrift musste *zugänglich* sein (entweder durch den Zeitschriftenbestand der Universitäten, der Nationalbibliothek oder durch die e-Ressourcen der Universität Wien).
- Das Kriterium der vergleichbaren Länge des Artikels schränkte die Suche innerhalb der zwei Disziplinen weiter ein, denn die meisten Zeitschriften der Medizin mit sehr hohem IF führten kaum Artikel mit einer Länge über drei Seiten. Für die Psychologie galt eher (wenn die Zeitschriften überhaupt ausgehoben werden konnten) das Gegenteil. Die Artikel (welche vom IF auch gewertet werden) umfassten durchschnittlich 25 Seiten. Wesentlich war es jedoch das Bild, das sich im Zuge der Recherchen im JCR ergab, in diese Arbeit hineinzuholen, nämlich jenes, dass die Zeitschriften der *Bildungswissenschaft* über einen *sehr niedrigen IF* verfügen, die *psychologischen* Zeitschriften bereits deutlich *über* den Impact Faktoren der bildungswissenschaftlichen Zeitschriften stehen und die *medizinischen* Zeitschriften zu den Zeitschriften mit den *höchsten* Impact Faktoren zählen.

Die angeführten allgemeinen und speziellen Kriterien führten nach einigen Zwischenschritten und -ergebnissen zur endgültigen Auswahl folgender Artikel:

Die Disziplin der **Psychologie** wird vertreten durch einen Artikel aus der Zeitschrift Behaviour Research and Therapy:

Mansell, W.; Lam, D. (2006):

„I Won't Do What You Tell Me!": Elevated mood and the assessment of advice-taking in euthymic bipolar I disorder.

– In: Behaviour Research and Therapy 44 (2006), 1787-1801.

Der **medizinische** Artikel stammt aus der Zeitschrift "The Lancet":

Stenzel-Poore, M. (et. al.)⁵⁶:

Effect of ischaemic preconditioning on genomic response to cerebral ischaemia: similarity to neuroprotective strategies in hibernation and hypoxia-tolerant states.

- In: The Lancet Vol. 362 (2003), 1028-1037.

⁵⁶ Dieser Artikel verdeutlicht auch die Problematik der Nichtbeachtung der MehrautorInnenschaft, denn dieser Artikel trägt 12 Namen von AutorInnen. Innerhalb der Datenbanken wird jedoch nur Stenzel-Poore, M. berücksichtigt.

Um nun zu verdeutlichen, inwiefern diese drei Artikel das Kriterium erfüllen, den steigenden IF zu repräsentieren, werden nun die Impact Faktoren dieser Zeitschriften, wie er dem JCR entnommen werden kann, referiert:

Aktuell kann dem JCR der Social Science Edition der IF der Jahre 2000-2006 entnommen werden. Für die Science Edition liegen die Jahre 1998-2006 vor.

Die **Zeitschrift für Pädagogik** hatte **im Jahr 2000** einen **IF von 0,032**, **2006** liegt dieser bei **0,213**. Für den Artikel von 1995 konnte kein IF erhoben werden.

Der IF der **Zeitschrift Behaviour Research and Therapy** lag **im Jahr 2000** bei **1,699** und **2006** (Erscheinungsjahr des Artikels) bei **2,887**.

The Lancet wies **1998** einen IF von **11,793**, **2003** (Erscheinungsjahr des Artikels) einen IF von **18,316** und **2006** einen IF von **25,800** auf (vgl. JCR).

Die Impact Faktoren des Jahres 2006 zeigen, dass hier der IF der psychologischen Zeitschrift etwa zehn Mal, der der medizinischen Zeitschrift etwa 100 Mal höher ist, als jener der Zeitschrift für Pädagogik. Der Anstieg des IF zwischen diesen Disziplinen kann somit mit den gewählten Zeitschriften (bzw. Artikeln jener Zeitschriften) gut nachgezeichnet werden.

9.2.1.2 Was ist ein Musterbeispiel?

Doch inwiefern haben diese drei Texte nun den Status eines *Musterbeispiels* im Rahmen dieser Pilotstudie? Um dieser Frage nachzugehen muss erst geklärt werden, was unter einem Musterbeispiel zu verstehen ist. Hier sei jedoch festgehalten, dass die Begriffsklärung im Fokus der vorliegenden Arbeit geschieht, also jene Aspekte hervorgehoben werden, die wesentlich sind um zu verstehen, warum es sich im Fall dieser drei Texte um Musterbeispiele handelt und welche Rolle die Musterbeispiele in der vorliegenden Arbeit einnehmen. Für die Begriffsklärung werden Texte des Wissenschaftstheoretikers Kuhn herangezogen, aber auch erläuternde Ausführungen und Erweiterungen von Stephenson bezüglich der Begriffsbezeichnung Kuhns und ihrer notwendigen Systematisierung für die Anwendung auf die Humanwissenschaften im Allgemeinen und die Bildungswissenschaft im Besonderen.

Wie Kuhns Buch: *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (1967/1976), aber auch dem Postskriptum zu diesem Buch (1969) zu entnehmen ist, steht der Begriff des Musterbeispiels in engem Zusammenhang mit dem Begriff des Paradigma⁵⁷.

Mit Musterbeispiel meint Kuhn „ursprünglich die konkreten Problemlösungen, denen die Studenten von Anfang ihrer wissenschaftlichen Ausbildung an begegnen, ob in Laboratorien, in Prüfungen oder am Ende von Kapiteln wissenschaftlicher Lehrbücher.“ (Kuhn 1969, 198). Musterbeispiele im Rahmen von Aufgabenlösungen dienen dazu „belangvolle Kenntnisse“ zu erlangen, die bei der Lösung späterer Aufgaben hilfreich sind (vgl. ebd., 199ff.). Kuhn geht weiters davon aus, dass jede WissenschaftlerInnengemeinschaft über so genannte „Standardbeispiele“ verfüge, welche in der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchts immer wieder verwendet werden, um bestimmte Phänomene und Lösungswege zu zeigen (vgl. Kuhn 1969, 199; 1974, 401). Hierbei geht es Kuhn um die Ähnlichkeitswahrnehmung. Er geht davon aus, dass StudentInnen versuchen bei der Lösung einer Aufgabe diese wie ein bereits bekanntes Musterbeispiel zu sehen (vgl. Kuhn 1974, 402). „Hat man die Ähnlichkeiten erkannt, so benutzt man einfach die Verknüpfungen, die sich bereits bewährt haben.“ (ebd., 401). Er bezeichnet diese beispielhaften Problemlösungen als „exemplarische frühere Leistungen“ (Kuhn 1969, 186). „Eine der grundlegenden Methoden, durch die die Gruppenmitglieder (...) lernen, dieselben Dinge zu sehen, wenn sie auf dieselben Reize stoßen, ist das Zeigen von Situationsbeispielen, die die älteren Gruppenmitglieder schon als einander ähnlich und als von anderen Situationen verschieden zu sehen gelernt haben.“ (Kuhn 1969, 205).

Wie bereits im Zuge der Erläuterungen der Dimensionen des EZ dargelegt, unterscheidet Stephenson innerhalb der Dimension der Bereiche^{EZ} zwischen Empirie und Theorie. Das *Musterbeispiel nach Kuhn* ordnet er dem Bereich^{EZ} der Empirie zu (vgl. Stephenson 2003b, 289), und zwar als „Empirie-Paradigma“ (ebd., 289). Stephenson verbindet nun die Dimensionen Bereiche^{EZ} und Positionen^{EZ} und gelangt zu der Aussage, dass „die *konkreten wissenschaftlichen Leistungen der jeweiligen WissenschaftlerInnen* (in Form ihrer Repräsentanz in Texten) für wissenschaftsreflektierende WissenschaftlerInnen ‚konkrete‘ Untersuchungsgegenstände – und damit **die Elemente ‚ihrer‘ Empirie** [sind]“ (ebd., 290).

Diese Ausführungen sind für die nun vorliegende Arbeit relevant, denn auch hier befindet sich die Verfasserin in einer wissenschaftsreflexiven Position und ihr Untersuchungsgegenstand sind bereits publizierte Texte, also konkrete wissenschaftliche Leistungen anderer

⁵⁷ Eine umfassende Diskussion und Rekonstruktion des Paradigembegriffs Kuhns findet sich in „Paradigma und Pädagogik“ (Stephenson 2003b).

WissenschaftlerInnen. Somit sind deren Aussagen im Bereich^{EZ} der Theorie *für die vorliegende Untersuchung „Empirie“*.

Stephenson führt weiter aus, dass Musterbeispiele innerhalb der Dimension Bereiche^{EZ} eine besondere Stellung einnehmen. Sie sind eine „*spezielle Sorte von empirisch vorzufindenden Aussageneinheiten in wissenschaftlichen Texten*“ (Stephenson 2003b, 292). Er kommt zu der These: „***Musterbeispiele binden theoretische und empirische Elemente so stark zusammen, dass diese Aussageeinheiten einen Überlappungsbereich zwischen Theorie und Empirie bilden.***“ (ebd., 293). Diese eben referierte Überlappung innerhalb der Bereiche^{EZ} erstreckt sich laut Stephenson über alle vier Abschnitte^{EZ}, was bedeutet, dass es „exemplarische Phänomenalisierungen“, „exemplarische Kausalisierungen“, „exemplarische Finalisierungen“ und „exemplarische Medialisierungen“ gibt (vgl. ebd., 295). Außerdem formuliert Stephenson eine These, der er eine besondere Bedeutung zuschreibt, weil sie für die Musterbeispiele im Rahmen paradigmatischer Forschung besonders relevant sein wird: „***Musterbeispiele heben bestimmte unterschiedliche Anteile verschiedener empirischer Phänomene hervor, die den notwendigen und hinreichenden Bestimmungsmerkmalen der korrespondierenden theoretischen (Unter-)Begriffe entsprechen, und lassen andere Unterschiede zwischen diesen Phänomenen belanglos werden.***“ (ebd., 307).

Diese These verdeutlicht nochmals die enge Verschränkung zwischen den Bereichen^{EZ} der Theorie und der Empirie (vgl. Stephenson 2003b, 293), aber auch die besondere Bedeutung der Phänomenalisierungen innerhalb der Paradigmatologie, die Stephenson hervorgehoben hat (vgl. ebd., 295).

Stephenson expliziert drei Funktionen, welche Musterbeispiele einnehmen können. Musterbeispiele können „für die Entwicklung von neuen Kategorien ‚Schützenhilfe‘ leisten, (...) bereits bestehende theoretische Kategorien (...) explizieren bzw. als erstes Beispiel für das Lernen solcher Kategorien (...) dienen“ (ebd., 381). Im Zuge dessen wird im Denkmodell des EZ zwischen *induktiven* und *deduktiven* Musterbeispielen unterschieden. Induktion meint im EZ, dass „von einem bestehenden Aussagenkomplex des Empiriebereichs auf einen neu zu erstellenden Aussagenkomplex im Theoriebereich“ (ebd., 416) geschlossen wird. Deduktion ist analog dazu der „Schluss von bestehenden Aussagen im Bereich ‚Theorie‘ auf neu zu erstellende Aussagen im Bereich ‚Empirie‘.“ (ebd.). Folgt man Stephenson weiter können Musterbeispiele „im Zuge von Theoriebildung entstehen, sind aber auch im *didaktischen Einsatz* zu finden.“ (ebd.).

Deduktive Musterbeispiele sind jene, welche in Auseinandersetzung mit ihnen eine Person befähigen sollen, nächste Anwendungsfälle, die der Kategorie des Musterbeispiels entsprechen, in diese einzuordnen (vgl., ebd.). Stephenson begründet das damit, dass sie „die Stelle der theoretischen Kategorie selbst ein[nehmen], die auf den Einzelfall angewendet werden sollen.“ (ebd.). Induktive Musterbeispiele hingegen sind jene Musterbeispiele, die zur Erstellung einer Theorie dienen (vgl. ebd.). Sie ermöglichen „einen direkten Schluss von ihren empirischen Elementen auf jene der neu zu schaffenden theoretischen Kategorien (...)“ (ebd., 416f.).

9.2.1.3 Die Rolle der Musterbeispieltexte im Rahmen der vorliegenden Untersuchung

Wie bereits angekündigt wurden im vergangenen Textabschnitt jene Aspekte der Begriffsbedeutung des Musterbeispiels herausgearbeitet, welche für die vorliegende Untersuchung besonders relevant sind. Nun gilt es jedoch diese Relevanz zu explizieren. Das geschieht im Rahmen des nun folgenden Textabschnitts, welcher auf die Rollen der drei gewählten Texte hinweist. Dabei wird auch aufgezeigt, inwiefern es sich bei den drei Texten um Musterbeispiele im Sinne Kuhns und Stephensons handelt.

Innerhalb der vorliegenden Untersuchung nehmen die Texte (im Sinne von Musterbeispielen) drei Rollen ein. Einerseits soll mit Hilfe der drei Texte aufgezeigt werden, *wie die EHT (EHT-A) im Bereich der Zitationsforschung Anwendung finden kann*, andererseits helfen die Analysen der drei Texte *die Hypothesen der vorliegenden Untersuchung (welche im Anschluss an dieses Kapitel formuliert werden) zu diskutieren* und somit *die Basis für weitere, vertiefende Studien zu schaffen*.

Diese Aufgaben können dadurch bewältigt werden, dass das Textmaterial so gewählt wird, dass es *den Status von Musterbeispielen* einnimmt. Kuhn, aber auch Stephenson sehen den Begriff des Musterbeispiels in engem Zusammenhang mit dem des Paradigmas. Ein Paradigma gibt an, welche Methoden, Lösungswege, Aussagen, usw. innerhalb einer ForscherInnengemeinschaft anerkannt und akzeptiert sind. Dadurch, dass die EHT (EHT-A) durch die hier vorgelegte Arbeit *erstmalig in einer vollständigen Forschungsarbeit auf das Untersuchungsfeld der Zitationsforschung angewandt wird*, gilt es hier *zunächst* Musterbeispiele einzusetzen, also „*konkrete Problemlösungen*“⁵⁸ (Kuhn 1969, 198) vorzustellen, die auf-

⁵⁸ Stephenson ergänzt diesen Gedanken, indem er mit Hilfe der Dimension Abschnitte^{EZ} aufzeigt, dass Musterbeispiele nicht nur Problemlösungen sind, sondern (wie bereits referiert) exemplarische Phänomenalisierungen,

zeigen, wie zukünftigen, ähnlichen Fällen mit Hilfe der, innerhalb dieser ForscherInnen-gemeinschaft, akzeptierten Methode (in diesem Fall also der EHT) begegnet werden sollte.

Im Falle der vorliegenden Untersuchung geschieht dies durch die drei gewählten Zeitschriftenaufsätze (die, wie bereits diskutiert auch nach bestimmten Kriterien gewählt wurden). Außerdem dienen *die Analysen dieser Texte dazu, dass „belangvolle Kenntnisse“ (ebd., 199) erlangt werden, (um spätere Aufgaben systematisch lösen zu können).*

Dies arbeitet allen drei zugeschriebenen Rollen der hier vorliegenden Musterbeispiele zu:

Einerseits liegen die im Folgenden zu gewinnenden Erkenntnisse im Bereich des methodischen, andererseits helfen die aus den dabei vorgeführten EHT-Analysen gewonnen Erkenntnisse die Hypothesen zu diskutieren und bilden dabei eine Basis für vertiefende Studien, die auf diesen Erkenntnissen aufbauen. Die Texte dieser Arbeit dienen auch als erste Beispiele, *um eine neue Sicht auf die Messung von Forschungsqualität zu ermöglichen*, und könnten sich in Folge auch als *Standardbeispiele* etablieren, somit wären die Texte auch in diesem Sinne Musterbeispiele.

Die vorliegenden Textanalysen sollen auch dazu dienen für spätere Analysen im Bereich der Zitationsforschung „Vorlagen“, also Musterbeispiele im Sinne von „Folien“, zu liefern, die eine *Ähnlichkeitswahrnehmung*⁵⁹ ermöglichen. Wie bereits erörtert dienen Musterbeispiele nach Kuhn auch als *Instrument*, nicht nur um anderen WissenschaftlerInnen beizubringen, wie sie gewisse Reize *wahrnehmend zu interpretieren* haben, sondern auch, wie sie auf gewisse Reize *in bestimmter Weise reagieren sollten* (vgl. Kuhn 1969, 205). Im Rahmen dieser Arbeit werden Texte nach der Methode der EHT-Zitationsforschung analysiert und somit auch vorgeführt, in welcher Weise welche Operationalisierungen, Dimensionen, Dimensions-Kombinationen, usw. anzuwenden sind, bzw. auf welche Aspekte der Fokus gelenkt werden muss, um bestimmte Phänomene zu erkennen. Dies wiederum hilft zu zeigen, wie die EHT (EHT-A) im Bereich der Zitationsforschung eingesetzt werden kann und hilft somit auch eine Basis für vertiefende Studien aufzubauen.

Kausalisierungen, Finalisierungen und Medialisierungen in dieser Funktion zu finden sind (Stephenson 2003, 295).

⁵⁹ Hier soll angemerkt werden, dass es nach Stephenson nicht nur um die WAHRNEHMUNG der Ähnlichkeit gehen kann, sondern dass Musterbeispiele nur dann für spätere Arbeiten dienlich sein können, wenn *benannt* werden kann, *worin die Ähnlichkeit besteht*. Bedenkt man an dieser Stelle den Stephenson'schen Bildungsbegriff mit („Bildung als das In-Sprache-Heben des Gewährwerdens“) (Stephenson 2006, 3), dann wird klar, dass Musterbeispiele nur dann dazu dienen können einen bestimmten Umgang mit gewissen Problemen aufzuzeigen, wenn die Ähnlichkeit zu neuen Problemstellungen nicht nur wahrgenommen werden kann, *sondern dies auch in Sprache gehoben werden kann (und wird)* und benannt werden kann (und wird), *worin die Ähnlichkeit besteht*. Erst dann kann ein Musterbeispiel in einer WissenschaftlerInnengemeinschaft in den sprachlich geführten Diskurs aufgenommen werden, weil diskursfähig deklariert wurde, dass und warum es dienlich ist, um mit ähnlichen Fällen in ähnlicher Weise umzugehen.

Außerdem dienen die Textanalysen dazu, dass *gewisse „Anteile empirischer Phänomene“ hervorgehoben werden* (bestimmte Anteile der vorliegenden Texte), die mit den „theoretischen (Unter-)Begriffen“ dieser Phänomene korrespondieren (vgl. Stephenson 2003b, 307). Dies ist einerseits wesentlich, um aufzuzeigen auf welche „Reize“ in kommenden Untersuchungen wie reagiert werden kann (als Basis weiterer Untersuchungen), aber es ist ebenso für das Aufzeigen der Möglichkeiten der EHT (EHT-A) innerhalb dieses Forschungsfeldes relevant. Auch in diesem Sinne sind die Texte als Musterbeispiele zu sehen.

Betrachtet man nun nochmals die Funktionen, die Stephenson expliziert hat („Schützenhilfe“, Explikation von Kategorien und erstes Beispiel zum Erlernen dieser Kategorien), dann wird deutlich, dass die vorliegenden Texte (bzw. in Folge die vorliegenden Textanalysen) diese Funktionen erfüllen. Erstens dienen sie als „Schützenhilfe“ für die *Entwicklung neuer Kategorien* (Erstellung von Kategorien für eine Anwendung der EHT (EHT-A) innerhalb der Zitationsforschung) und gleichzeitig dienen sie als erstes Beispiel, um diese Kategorien auch vermitteln zu können. Somit erfüllen die Texte auch die Rolle von Musterbeispielen, indem sie in der Theoriebildung, aber auch im didaktischen Einsatz sinnvoll eingebracht werden können. Dieser Umstand fand seinen Niederschlag in der Gestaltung des Handbuches der EHT für die Version 5.1, in der erstmals explizit ein Instrumentarium für EHT-Zitationsanalysen ein- und vorgeführt wurde: Jene Abschnitte, die im Glossar und in den Erläuterungen zur EHT-A der Zitationsanalyse gewidmet sind, wurden teilweise während der hier vorgelegten Untersuchung erstellt resp. modifiziert, jene, die direkt aus der Untersuchung entstanden bzw. von ihr in das Handbuch übernommen wurden, sind dort mit dem Namen der Autorin dieser Arbeit versehen.

Folgt man der Unterteilung Stephensons nach induktiven und deduktiven Musterbeispielen, so sind die vorliegenden Texte und Textanalysen sowohl induktive als auch deduktive Musterbeispiele. Denn einerseits dienen die Musterbeispieltexte dazu, aufbauend auf Aussagen des Empiriebereichs (in diesem Falle konkret vorfindbare Textstrukturen; vorliegende Verwendung von konkreten Zitaten und Verweisen) einen neuen Aussagenkomplex im Theoriebereich zu ermöglichen (induktiver Anteil): Die EHT-Zitationsforschung wurde erst im Zuge dieser Untersuchung in die EHT-A integriert bzw. in ihr etabliert, daher halfen die vorliegenden Musterbeispiele auch gleichzeitig die Methode selbst zu erproben und auszuloten, welche Probleme und Problemlösungen im Zuge ihrer Anwendung auftauchen bzw. bearbeitet werden können.

Ist dies aber erreicht und können daraufhin mit Hilfe der „belangvollen Kenntnisse“ die Hypothesen diskutiert werden, so können die Musterbeispiele gleichzeitig auch als Illustration

bestimmter theoretischer Angaben aus dem Methodikteil der EHT eingesetzt werden. Sie sind in diesem Sinne im Handbuch der EHT 5.1 als deduktive Musterbeispiele eingesetzt, weil sie Personen, welche diese Methode anhand der Musterbeispiele studieren befähigen sollen, nächste Anwendungsfälle, die den Kategorien dieser Musterbeispiele entsprechen, in diese Kategorien einzuordnen (diese Vermittlung geschieht ja teilweise auch innerhalb dieser Arbeit).

In dem bisher erläuterten Sinn handelt es sich bei den vorliegenden Texten um Musterbeispiele nach Kuhn resp. Stephenson, insofern sie die ihnen zugeschriebenen Funktionen (Rollen) innerhalb der Arbeit erfüllen können.

Diese Erkenntnis bietet einen optimalen Übergang zur Erläuterung des Untersuchungsaufbaus, wenn es im Folgenden darum geht, zu zeigen, inwiefern die Musterbeispiele innerhalb der Untersuchung Platz finden, wie die Textanalysen ablaufen und welche Hypothesen mit Hilfe der Analyseergebnisse diskutiert werden sollen.

10 Untersuchungsaufbau

Dieses Kapitel gliedert sich in drei Einheiten. Einerseits wird die Textarbeit, bzw. Textanalyse in ihren einzelnen Phasen und Schritten vorgestellt. Weiters finden in diesem Rahmen auch die Formulierungen erster Hypothesen Platz. Da es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine Pilotstudie handelt wird auch besonderes Augenmerk auf die Geltungsgrenzen der in ihr gewonnenen Kenntnisse gelegt werden.

10.1 Verlauf der Empirisch-Hermeneutischen-Textarbeit

Wie bereits ausgeführt handelt es sich bei der Empirisch-Hermeneutischen Textarbeit einerseits um die Planung und Durchführung von zu erstellenden Forschungstexten (EHT-P), andererseits um die Analyse bereits vorhandener Forschungstexte (EHT-A) - und schließlich um verschiedene Möglichkeiten der systematischen Kritik an Forschungstexten, die auf den vorgängigen Analysen dieser Texte aufbaut (EHT-K). In allen drei Bereichen wird nun „Zitationsforschung“ betrieben. Das bedeutet, dass die vorliegende Arbeit nach den Prinzipien der EHT-P aufgebaut ist, gemäß den Vorgaben und Empfehlungen der EHT-A ihre Musterbeispiele analysiert und im Sinne der EHT-K auch Textkritik betreibt.

Insofern etabliert sich die hier vorgelegte Version der Zitationsanalyse als ein legitimer Anwendungsbereich der EHT-A (EHT-A/ZA, s. Stephenson; Strohmer, in Druck).

Die EHT 5.1 sieht mehrere Schritte⁶⁰ für die Textanalyse vor.

- In einem ersten Schritt geht es um die *Rahmenbestimmung* der Untersuchung, es gilt also festzulegen, *welche Textsorten an welchen Stellen der Untersuchung* Eingang in die eigene Arbeit finden.

Die vorliegende Untersuchung widmet sich drei Texten (im Sinne von Musterbeispielen), die jeweils aus einer der Disziplinen: Medizin, Psychologie und Bildungswissenschaft stammen. Alle Texte sind Artikel aus jeweiligen Fachzeitschriften (s.o.) und werden im Rahmen des Untersuchungsteils der Diplomarbeit in separaten Kapiteln gekennzeichnet, analysiert, ausgewertet, interpretiert und am Ende des jeweiligen Kapitels werden zentrale Erkenntnisse zusammengefasst.

Ein eigenes Kapitel widmet sich der Beantwortung der leitenden Fragestellung anhand der Analyseergebnisse.

- Folgt man den Analyseschritten nach Stephenson weiter, so muss jede Analyse von Fragen geleitet sein
- Im günstigen Fall gibt es drei Frageebenen, wobei die leitende Forschungsfrage der Untersuchung die mittlere Ebene darstellt. Eine *übergeordnete* Ebene gibt an, welchem Untersuchungsgegenstand an sich die Forschung *zuarbeitet*, *Subfragen* explizieren bestimmte *Aspekte* der Hauptfragestellung (vgl. ebd.). Die mittlere und untere Frageebene wurde im Zuge der Ausgangslage bereits formuliert, zur besseren Übersicht werden sie hier jedoch nochmals angeführt.

Die diplomarbeitsleitende Fragestellung (mittlere Frageebene) lautet in dieser Untersuchung:

Inwiefern unterscheiden sich ausgewählte Publikationen der Humanwissenschaften, am Beispiel der Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft (im Speziellen der Psychoanalytischen Pädagogik), der Psychologie und der Medizin, hinsichtlich der jeweiligen Verknüpfung von Eigen- und Fremdtext?

Zwei mit der genannten Fragestellung eng verbundene weitere Fragen sollen in dieser Arbeit ebenfalls beantwortet werden, nämlich die für die Methodologie einer „Zitatologie“ entscheidende Frage:

⁶⁰ Die nun beschriebenen Schritte werden auf alle drei Musterbeispieltexte angewandt.

Welche unterschiedlichen Verwendungen von Zitaten können innerhalb der ausgewählten Publikationen in welcher Weise erfasst werden?

sowie die für die Theorie der Zitatologie existentielle Frage:

Welche Bedeutung haben Analyseergebnisse dieser Art zur Klärung der Frage nach der Qualität von Forschungsergebnissen gemessen an wissenschaftlichen Publikationen?

Die der Hauptfrage übergeordnete Frage lautet einerseits:

Inwiefern unterscheiden sich ausgewählte Publikationen der Humanwissenschaften, am Beispiel der Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft (im Speziellen der Psychoanalytischen Pädagogik), der Psychologie und der Medizin, hinsichtlich der jeweiligen Verwendung von Zitaten?

Dieser generellen Fragestellung kann in der Pilotstudie nur durch die Auswertung von Musterbeispielen „zugearbeitet“ werden, erst größer angelegte Forschungsarbeiten, die mit repräsentativen Stichproben von einschlägigen Texten arbeiten, werden diese übergeordnete Frage direkt bedienen können.

Andererseits arbeitet die Hauptfrage dem Forschungsgebiet der Qualitätsstandards zu, wenn zu klären ist:

Inwiefern kann die Methode der Empirisch-Hermeneutischen Textanalyse (EHT-A) im Bereich der Zitationsforschung eingesetzt werden, um die Qualität einer wissenschaftlichen Publikation (der psychoanalytisch-pädagogischen Forschung) adäquat zu erfassen?

- In einem nächsten Schritt wird die Rahmung des Materials festgelegt, indem es quantitativ und qualitativ erfasst wird (vgl. Stephenson; Strohmer, in Druck).

Wie bereits genannt handelt es sich um je einen Zeitschriftenartikel der Disziplinen Bildungswissenschaft (in ihrer Version der Psychoanalytischen Pädagogik), Psychologie und Medizin. Da es sich um eine Pilotstudie handelt, die mit Musterbeispielen arbeitet, kann die Textmenge als ausreichend erachtet werden.

- Weiters ist es notwendig die Rahmung der Textteile vorzunehmen und anzugeben, ob der Text als Ganzes oder in bestimmten Teilen analysiert wird (vgl. ebd.).

Die Analysen widmen sich in diesem Fall allen Textteilen, die dem erweiterten Kerntext (Kerntext und signierbarer Subtext, sprich Fußnoten) angehören, somit sind Abstracts und Literaturverzeichnis (Nebentext), und Überschriften (Suprertext) ausgeschlossen. Die Fragestellung legitimiert dies insofern, da sie nach der Verknüpfung von Eigen- und Fremdtext fragt und diese nur innerhalb des erweiterten Kerntextes zu finden ist (siehe Zitat als Hauptmedium wissenschaftlicher Disziplinen).

- Nach dieser groben Rahmung des Textes ist es notwendig immer kleinere Einheiten für die Analyse zu bilden. In der Sprache der EHT heißt dies, dass Textfelder (im Sinne von freien Rahmen^{EZ}, also solchen, die von den TextanalytikerInnen gebildet werden, im Gegensatz zu jenen, die als „präfixierte Rahmen“ (Stephenson, in Druck) bereits von den AutorInnen der zu analysierenden Texte vorgegeben wurden) bestimmt und markiert werden (vgl. ebd.). Sie ermöglichen es die textimmanente Struktur, die durch die Anwendung der EZ-Dimensionen, Begrifflichkeiten und deren Kombinationen in den Blick kommen, zu signieren und im Anschluss daran hinsichtlich der leitenden Fragestellungen zusammenzuführen und zu interpretieren.

Die bisherigen Schritte der EHT-A werden im Zuge der vorliegenden Untersuchung der Phase I: Grobanalyse zugeordnet. Dies meint nun konkret folgende Arbeitsschritte:

1. Die erste Phase der Textanalyse umfasst die Grobanalyse der Musterbeispiele.
 - 1.1 Zuerst wird der Umfang des Textes erfasst. Dazu ist es notwendig die Texte zu digitalisieren und somit bearbeitbar zu machen (z.B. zur Bildung der Rahmen^{EZ}). Die quantitative Erfassung⁶¹ meint, dass die Anzahl der kleinsten inhaltsgenerierenden Textelemente, also der Wörter (resp. einzelner Symbole und Abkürzungen) erfasst wird (und zwar a) des Textkorpus (also des Gesamt des abgeschlossenen Textes), b) des zu analysierenden erweiterten Kerntextes und c) die Wörteranzahl der einzelnen intratextlichen präfixierten Rahmen und Strukturen: Einleitung, Hauptteil, Schluss; einzelne Kapitel).
 - 1.2 In einem nächsten Schritt werden Fremdtextstellen aufgesucht und farblich markiert (und somit von Eigentext, der anders farblich markiert wird, unterscheidbar gemacht). Dieser Schritt ermöglicht es auch die Kategorie der Formalangaben in der Qualität ihrer

⁶¹ Alle Berechnungen wurden unter Einsatz von MS Excel durchgeführt.

jeweiligen Ausprägung festzustellen (z.B. gibt es Fremdtext ohne Formalangabe? Wird nur der Autor/ die Autorin genannt? Wird die Seite des Werks genannt, auf der die nachzulesen ist usw.

- 1.3 Danach erfolgt eine Unterteilung der Fremd- und Eigentextstellen nach den vorher festgesetzten Operationalisierungen (s.o). Nun wird die erste quantitative Erfassung möglich. Es kann nun festgehalten werden, wie viel Prozent eines Textes Fremd-, bzw. Eigentextelemente umfasst und um welche Art des Fremd-, bzw. Eigentextgebrauchs es sich handelt (z.B. wie viel Prozent des Textes umfasst wörtliche Wiedergaben). Dieser Schritt liefert erste Zwischenergebnisse und ermöglicht bereits einen Vergleich zwischen den drei Musterbeispieltexten, welcher der Frage folgt: *Inwiefern unterscheiden sich die drei Musterbeispieltexte hinsichtlich der Relation von Fremd- und Eigentext? Welche Fremd- und Eigentextarten kommen in welcher Quantität vor? Und was bedeutet dies für die Qualität der Publikation (z.B. hinsichtlich der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit)?* Außerdem kann festgestellt werden, inwiefern die Formalangaben intersubjektive Nachvollziehbarkeit ermöglichen, bzw. erschweren.
 - 1.4 Ein weiterer Analyseschritt innerhalb der Grobanalyse bezieht sich auf den Eigentext und zwar genau gesagt auf jenen Eigentext, welcher sich auf Fremdtext bezieht (z.B. kritisch Stellung nimmt, Fremdtext in Frage stellt, usw.). Das liefert wiederum ein Zwischenergebnis und ermöglicht einen Vergleich zwischen den drei Musterbeispieltexten: *Wie viel Text wird auf Diskursivierung verwendet und was bedeutet dies für die Qualität einer Publikation?* Somit erhält der fremdbezogene Eigentext, als diskursantreibendes Element eine besondere Stellung innerhalb der Eigentextarten und wird auch für die Beantwortung der Frage nach der Verknüpfung von Fremd- und Eigentext besonders relevant werden.
 - 1.5 Folgt man den Ausführungen Stephenson's zu den Schritten der EHT-A weiter, so kommen nach der Texterfassung und -charakterisierung die Dimensionen und Dimensions-Kombinationen zum Einsatz. Hierbei werden die Textfelder signiert, es wird also angegeben welche Ausprägung die jeweiligen (Unter-)Dimensionen(kombinationen) annehmen.
2. Dieser Schritt ist innerhalb der EHT-Zitationsforschung der Beginn der Phase II, der *Feinanalyse*. Diese bezieht sich auf die in Gruppe 2 vorgestellten Hauptdimensionen und Begrifflichkeiten der Untersuchung und widmet sich (teilweise bereits in Verbindung mit Elementen der EHT-K, also dem textkritischen Anteil der Empirisch-Hermeneutischen Textarbeit) unterschiedlichen Fragen:

1. Welche **strukturierenden Rahmen** werden von Seiten des Autors/ der Autorin dem Leser/ der Leserin angeboten, bzw. an welchen Stellen fehlen strukturierende Rahmen?
 2. Wie **produktiv**⁶² ist der Umgang mit Fremdtextelementen? Welche Strukturierungen werden innerhalb des Fremdtextes vorgenommen? Welche Orientierungen (im Sinne von Ankerpunkten zur Bewahrung des Überblicks, bzw. des besseren Verständnisses von Zusammenhängen) werden dadurch dem Leser/ der Leserin geboten?
 3. Welche Struktur (Textarten und Texttypen) hat der Eigentext? Unterscheiden sich Fremd- und Eigentext strukturell?
 4. In welcher Chronologie befinden sich Fremd- und Eigentext innerhalb der intratextuellen Rahmen und Strukturen?
 5. Wie dicht ist die Verwobenheit von Fremd- und Eigentext innerhalb der intratextuellen Rahmen und Strukturen?
 6. Welche medialisierenden und finalisierenden Aussagen werden von Seiten des Autors/ der Autorin in Form von Eigentext den Lesern und Leserinnen als Orientierung und Strukturierung zur Verfügung gestellt?
3. Die Ergebnisse werden abschließend auf Basis der Signierungen formuliert und diskutiert. Sie ermöglichen wiederum einen Vergleich zwischen den drei Musterbeispieltexten. Die Ergebnisse aus Grob- und Feinanalyse werden in ihrer konkreten Bedeutung für die Beurteilung von Qualität erläutert und diskutiert.

10.2 Hypothesen

Im Vorfeld der Untersuchung wurden vielfältige Überlegungen die Thematik betreffend angestellt, welche sich auch in den Diskussionen im Rahmen der Ausgangslage wider-

⁶² Hier sei an Jakobs Ausführungen bezüglich des „knowledge telling“ und „knowledge transofming“ erinnert (siehe Kapitel 6.1).

spiegeln. Für die vorliegende Untersuchung wurden diese Überlegungen in drei Hypothesenkomplexe gefasst, welche bezüglich der Ergebnisse der Pilotstudie formuliert wurden.

1. Innerhalb der Bildungswissenschaft ist eher zu erwarten, dass
 - a. Wiedergaben *einleitend* angeführt werden, um die *entfalteten* Inhalte im *Anschluss* daran zu *diskutieren*.
 - b. Generell ist nicht nur zu erwarten, dass innerhalb bildungswissenschaftlicher Texte der Anteil an Wiedergaben im *Vergleich* zu Texten aus der Medizin *hoch* sein wird, sondern auch, dass *Fremdtext extensiver und intensiver bearbeitet* wird.
 - c. Daraus ergibt sich einerseits die Annahme, dass bildungswissenschaftliche Texte *auf Grund des Gebrauchs wörtlicher und sinngemäßer Wiedergaben intersubjektiv besser nachvollziehbar* sind, als z.B. Texte aus der Medizin, und andererseits die zitierten Texte *stärker diskursiviert* werden⁶³.
 - d. Es ist zu erwarten, dass bildungswissenschaftliche AutorInnen vermehrt auf *Buchpublikationen* zurückgreifen als AutorInnen aus Psychologie oder Medizin, weil dies (wie bereits innerhalb der Ausgangslage dieser Arbeit gezeigt wurde) der *Publikationstradition* dieser Disziplin mehr entspricht, bzw. Buchpublikationen innerhalb dieser Disziplin einen hohen Stellenwert einnehmen.
 - e. Hinsichtlich der *rahmenbildenden* Strukturierung ist zu erwarten, dass diese eine *inhaltlich und formal klare Orientierung* bietet (inhaltlich z.B. durch konkrete Aussagen des Autors/ der Autorin hinsichtlich seiner/ ihrer Ziele und Mittel) und *bereits der Aufbau eine Diskursivierung* erwarten lässt.
 - f. In Bezug auf die *Verwobenheit* wird davon ausgegangen, dass diese in einem höheren Maße vorliegen wird, als in den Texten der Psychologie und Medizin.
2. Es ist zu erwarten, dass
 - a. Texte aus dem Bereich der *Medizin* einen *hohen Anteil an Eigentext* aufweisen werden und *Wiedergaben vermehrt undiskutiert übernommen* werden, bzw. *statt inhalts-explizierenden Wiedergaben vermehrt Verweise* auf Studien, Artikel, usw. stattfinden. Zu dieser Einschätzung gelangt man, wenn an dieser Stelle an die Ausführungen Schüleins bezüglich des Umgangs mit fremden

⁶³ Auch hier: „knowledge telling“ ↔ „knowledge transforming“.

Theorien innerhalb der Natur- und Sozialwissenschaften gedacht wird (s. S.44f.). Der *reflektierende und diskutierende* Umgang mit Theorie wird hierbei den *Sozialwissenschaften* zugeschrieben. Auf Grund des anzunehmenden vermehrten Gebrauchs von Verweisen statt inhalts-explizierenden Wiedergaben, würde die intersubjektive Nachvollziehbarkeit innerhalb eines Textes erschwert werden.

- b. Die *Verwebung von Fremd- und Eigentext* wird nur *punktuell* zu finden sein. Es besteht die Annahme, dass dies nur *innerhalb begrenzter intratextueller Rahmen* stattfinden wird und über *weite Strecken kein Bezug zu Fremdtext* gegeben sein wird.
 - c. Die *rahmenbildende* Struktur wird *wenig* Auskunft über die Diskursivierung innerhalb des Textes geben.
 - d. Auf Grund der Strukturierung der Rahmen der Texte ist anzunehmen, dass *Angaben zu eigenen Zielen und Mitteln in einer hohen Intensität* vorliegen werden.
3. In Bezug auf Texte aus dem Bereich der Psychologie ist zu erwarten, dass
- a. diese eine *Zwischenstellung* zwischen bildungswissenschaftlichen und medizinischen Texten einnehmen werden.
 - b. Da sich AutorInnen des Fachbereichs vermehrt *naturwissenschaftlicher* Methoden bedienen, könnte sich dies auch auf das *Zitierverhalten* und das *Ausmaß der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* innerhalb eines Textes auswirken (wobei anzunehmen ist, dass im Bereich der Psychologie mehr *wörtliche Wiedergaben*, bzw. generell *inhaltliche Explikationen von Verweiswerken* zu finden sein werden als dies in *medizinischen* Texten anzunehmen ist).
 - c. Auch hinsichtlich der *Verwobenheit* von Fremd- und Eigentext, der rahmenbildenden Strukturierung sowie der für die eigene Arbeit herangezogenen Publikationsformen wird eine *Nähe zu Texten aus der Medizin* angenommen.
 - d. Die *Strukturierung* der Texte lässt ebenfalls vermuten, dass *viele* Angaben von Seiten der AutorInnen zu finden sein werde, welche *Ziele* sie verfolgen und welche *Mittel* sie einsetzen, um diese zu erreichen.

Diese Hypothesen sollen durch die Analysen der Musterbeispieltexte exemplarisch gestützt oder geschwächt werden und als Stütze für spätere empirische Arbeiten dienen.

10.3 Geltungsgrenzen

Wie bereits angesprochen ist dieses Projekt eine Pilotstudie, welche sich zum Ziel setzt, auf einer systematischen Grundlage, die bisher auf diesem Feld nicht eingesetzt wurde, erste Erkenntnisse in diesem Untersuchungsfeld zu gewinnen. Im Rahmen dieser Pilotstudie werden drei Musterbeispieltexte analysiert und verglichen. Eine solche Analyse, bzw. ein solcher Vergleich soll erste empirisch begründete Hypothesen über das Vorliegen bestimmter Unterschiede im Gesamt der jeweiligen Publikationsbereiche (Medizin, Psychologie, Bildungswissenschaft) erbringen. Um empirisch begründete Aussagen mit größerem Gültigkeitsbereich tätigen zu können ist es vonnöten, dass im Zuge weiterführender Forschungen repräsentative Stichproben aus den drei Disziplinen untersucht werden⁶⁴.

⁶⁴ Diese Gedanken werden im Ausblick der vorliegenden Arbeit noch weiter entfaltet werden.

11 Untersuchungsteil

Der nun folgende Teil der Diplomarbeit widmet sich der im vergangenen Kapitel beschriebenen Untersuchung. Dies erfolgt in mehreren Schritten. In den nächsten drei Kapiteln werden die Untersuchungen und deren Ergebnisse zu den drei Musterbeispieltexten dargestellt, interpretiert und zusammengefasst. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse im Hinblick auf die forschungsleitende Fragestellung nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der Verknüpfung von Fremd- und Eigentext verglichen und die Hypothesen werden überprüft, um im daran anknüpfenden Resümee auf die Bedeutung dieser Ergebnisse für die Frage nach Forschungsqualität zu diskutieren. Hierbei wird auch eine Rückbindung der Erkenntnisse dieser Untersuchung an die Ausgangslage und somit zur Kritik am Impact Faktor stattfinden. Dies führt zum Abschluss der Arbeit, der einen Ausblick darstellt, welche weiteren Forschungsvorhaben an die hier vorliegenden Untersuchungen anschließen können.

11.1 Musterbeispiel aus der Psychoanalytischen Pädagogik

Im Zuge dieses Kapitels werden die Untersuchungsergebnisse bezüglich des Musterbeispiels aus der Psychoanalytischen Pädagogik dargestellt, interpretiert und diskutiert. Um das Vorgehen und das Erbringen der Ergebnisse nachvollziehbar werden zu lassen, wird zuerst der Rahmen bestimmt, innerhalb dessen die Untersuchungen stattgefunden haben. Deshalb erfolgt nun eine Kennzeichnung des Musterbeispiels.

11.1.1 Kennzeichnung des Musterbeispiels

Die Kennzeichnung des Musterbeispiels widmet sich bestimmten Rahmenbestimmungen und ersten Bestimmungen der innerhalb des Musterbeispiels verwendeten Quellen.

11.1.1.1 Hauptrahmen und Überrahmen

Das Musterbeispiel für einen Zeitschriftenartikel aus der Psychoanalytischen Pädagogik bildet folgender Text:

Datler, W. (1995b): Musterbeispiel, exemplarische Problemlösung und Kasuistik. Eine Anmerkung zur Bedeutung der Falldarstellung im Forschungsprozeß. – In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jg. (1995), Nr. 5, 719-728.⁶⁵

⁶⁵ Die Auswahlkriterien wurden im Kapitel 9.2.1.1 offen gelegt.

Folgt man den Rahmenbestimmungen der EHT 5.1 (vgl. Stephenson; Strohmer, in Druck), so bildet der um Abstract und Anhänge (hier nur das Literaturverzeichnis) verringerte Textkorpus (also der abgeschlossene Text ohne Nebentext) das Ausgangsmaterial, das im Wesentlichen nur in Bezug auf den Kerntext analysiert wurde.

Der Überrahmen (also der publikatorische Kontext, in dem dieser abgeschlossene Text zu finden ist) wird durch die Ausgabe der Zeitschrift für Pädagogik bestimmt.

11.1.1.2 Angaben zum intratextuellen Rahmen

Für die vorliegende Untersuchung sind folgende Textrahmen relevant: Dadurch, dass Zitate (bzw. Fremdtext) vor allem im Kerntext zu erwarten ist, wird sich die Untersuchung auf diesen konzentrieren. Darüber hinaus sind aber auch Fußnoten (Subtext) bedeutsam, weil auch hier Zitate vermutet werden können. Zitate innerhalb von Fußnoten zu bestimmen kann deshalb relevant sein, weil innerhalb der Forschungsstanderhebung deutlich wurde, dass Zitate innerhalb von Fußnoten einen anderen Stellenwert einnehmen, als wenn diese im Kerntext erfolgen würden. Der Impact Faktor kann dies nicht erfassen, die hier zur Anwendung gebrachte Methodik lässt eine Analyse dahingehend jedoch zu. Daher wird der *erweiterte Kerntext* Gegenstand der Analyse sein.

Nun gilt es darzustellen, wie das vorliegende Musterbeispiel hinsichtlich der intratextuellen Rahmung^{EZ} gekennzeichnet werden kann. Dafür werden die Rahmungen^{EZ} zuerst genannt, um dann erste quantitative Kennzeichnungen anzuführen.

Der **Haupttext**, also das gesamte Dokument ohne Nebentext umfasst 3.152 Wörter. Der **Nebentext**, welcher im Zuge der Untersuchung nicht inhaltlich analysiert wurde, umfasst 707 Wörter, davon 506 Wörter im Rahmen des Literaturverzeichnisses und 201 Wörter umfassen Abstracts, Autorennennung und Anschrift. Ebenfalls nicht in der Untersuchung berücksichtigt sind die 54 Wörter der Überschriften (= **Suprertext**).

Für die Untersuchung relevant sind somit der **Kerntext** (= Dokument ohne Überschriften, Anhänge und Fussnoten), welcher im Falle dieses Musterbeispiels 3032 Wörter umfasst und der **Subtext** (Fußnoten), welche 66 Wörter zählen. Der für die Untersuchung relevante Textanteil weist folgende intratextuelle Rahmung auf:

- a) Einleitung: 100 Wörter
- b) Hauptteil: 2729 Wörter (+ 26 Wörter Subtext)
- c) Schluss: 203 Wörter (+ 40 Wörter Subtext)

Der Hauptteil kann bei diesem Musterbeispiel durch Unterkapitel noch genauer differenziert werden:

- a) Ausgangsbeispiel: 964 Wörter
- b) Erste Lesart: 423 Wörter
- c) Ausführungen Kuhns: 735 Wörter (+ 26 Wörter Subtext)
- d) Zweite Lesart: 607 Wörter

Inwiefern diese Strukturierung^{EZ} bereits vom Autor angeboten wurde, bzw. welche Rahmungen^{EZ} der Autor zur Orientierung anbietet, wird vertiefend im Zuge des Unterkapitels „(Text-)Analyse des Musterbeispiels“ erfolgen.

11.1.1.3 Quellenangaben

Wesentlich zur Kennzeichnung des Musterbeispiels ist auch ein erster Überblick über die Quellen, welche im Rahmen der Untersuchung Anwendung gefunden haben. Dies ermöglicht für die weitere Untersuchung zu berücksichtigen, welche äußeren Rahmen^{EZ} (Publikationsarten, Textarten, usw.) der Autor in den eigenen Denkraum^{EZ} integriert hat.

Folgende äußere Rahmen wurden innerhalb dieser Untersuchung unterschieden:

- 1. Zeitschriftenartikel
- 2. Monographien
- 3. Artikel aus Sammelbänden
- 4. Artikel aus HerausgeberInnenbänden
- 5. Internetquellen und
- 6. nicht-publizierte Quellen.

Für das hier vorliegende Musterbeispiel sieht die Kennzeichnung in diesem Bereich folgendermaßen aus.

Anzahl der Quellen im Literaturverzeichnis: 28⁶⁶

Anzahl der Zeitschriftenartikel: 4

Anzahl der Monographien: 12

Anzahl der Artikel aus Sammelbänden: 1

⁶⁶ Eigentlich müssten 30 Quellen aufscheinen, weil 1.) einmal im Text auf Kuhn 1974 verwiesen wird, sonst auf 1977. Der Text von 1974 ist im Band von 1977 enthalten, welcher auch im Literaturverzeichnis aufscheint. Das setzt aber voraus, dass Leser/ Leserin weiß, dass dies so ist. Ansonsten kann nicht nachvollzogen werden, dass das Literaturverzeichnis vollständig vorliegt und 2.) der Autor eine mündliche Mitteilung eines Kollegen anführt (unpublizierte Quelle), welche ebenfalls nicht im Literaturverzeichnis angeführt wird.

Anzahl der Artikel aus Herausgeberbänden: 11

Anzahl der Internetquellen: 0

Anzahl der nicht-publizierten Quellen: 1

Hier wird wiederum ein Ergebnis bestätigt, welches neben anderen diskutierten Aussagen unterschiedlicher AutorInnen (s.o.) bereits die Diplomarbeit von Heissenberger/Neubauer (2008) empirisch belegen konnte, nämlich, dass innerhalb der Bildungswissenschaft verhältnismäßig wenig Zeitschriftenartikel zitiert werden (wie sich dies in den beiden anderen hier untersuchten Disziplinen verhält, wird in den jeweiligen Kapiteln aufgezeigt werden). Genauere Darstellung der Analyseergebnisse in Bezug auf Quellen und Formalangaben erfolgen innerhalb des nächsten Unterkapitels. Hierbei wird unter anderem auch der Frage nachgegangen werden, ob nur quantitativ weniger Zeitschriftenartikel herangezogen werden, oder ob auch weniger häufig innerhalb des Musterbeispiels auf diese verwiesen wurde.

Im nun folgenden Unterkapitel werden die durchgeführten Textanalysen näher dargestellt und die Analyseergebnisse aufgezeigt. Dies erfolgt in mehreren Abschnitten, welche sich jeweils einem Analyseschritt widmen (z.B. der Unterscheidung von Fremd- und Eigentext und deren Arten, oder der Struktur in Kombination mit der Dimension Rahmen, usw.). Dies ist notwendig, um in einem nächsten Schritt diese Ergebnisse interpretieren und diskutieren zu können. Eine abschließende Zusammenfassung hält zentrale Ergebnisse fest, welche auch in den Vergleich zwischen den drei Musterbeispielen eingehen werden.

11.1.2 (Text-)Analyse des Musterbeispiels

Dieses Unterkapitel gliedert sich in mehrere Abschnitte, welche das Musterbeispiel bzw. die vorher festgelegten zu analysierenden Rahmen des Musterbeispiels aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchten. Die Blickwinkel ergeben sich aus den im Zuge der Erläuterung der Methodik angegebenen Dimensionen des Empirischen Zirkels und den operationalisierten Begrifflichkeiten der EHT 5.1. Die angegebenen Dimensionen führen nicht nur zu einem bestimmten Blick auf das Musterbeispiel, sondern sie ermöglichen die bereits angesprochene Reduktion, welche später (im Zuge der Interpretation des Musterbeispiels) in eine Kontextualisierung münden wird.

11.1.2.1 Unterscheidung zwischen Fremd- und Eigentextelementen, bzw. Fremd- und Eigentextarten

Der erste Analyseschritt besteht darin vor dem präfixierten Hintergrund der Seite^{EZ} des Autors, Fremd- und Eigentextelemente zu unterscheiden. Es gilt also ausfindig zu machen, welche Aussagen aus dem Denk-Raum^{EZ} des Autors des Artikels stammen und welche Aussagen aus anderen Denk-Räumen^{EZ} in die vorliegende Arbeit von Seiten^{EZ} des Autors eingefügt werden. Dieser Analyseschritt ist wesentlich, um im Anschluss daran, im Sinne der Operationalisierungen festzulegen, welche Art von Fremd- bzw. Eigentext in Bezug auf die einzelnen Aussagen vorliegt. Mit dieser Analyse wird der leitenden Forschungsfrage nach der Verknüpfung von Fremd- und Eigentext zentral zugearbeitet, sie bildet die Basis weiterer Aussagen.

Nach der Analyse kann nun folgendes in Bezug auf den genannten Artikel ausgesagt werden⁶⁷:

Analysiert wurden der Kerntext und der Subtext, welche zusammen 3098 Wörter umfassen. Die Analyse wurde im Fall dieses Artikels so gestaltet, dass die fremden Denk-Räume^{EZ} im einzelnen gesondert berücksichtigt wurden, weil beim ersten Lesen des Artikels auffällig war, dass bestimmte Denk-Räume^{EZ} zentral für den Artikel sind, und somit viel Raum einnehmen. Unterschieden wurden die Denk-Räume^{EZ} von Bittner et al., Breuer u. Freud, Buchholz u. Reiter Datler/Datler et al.⁶⁸, Fatke, Freud, Gerspach, Greenson, Hoyningen-Huene, Kuhn, Leber (1972)/Leber et al.(1983/1989)/Finger-Trescher (1976)/Gerspach (1982; 1994)/Heinemann (1991)⁶⁹, Lorenzer, Petrik, Ruhloff/Kozar, Stephenson, Trescher und Trescher/Reiser.

Die angeführten Denk-Räume^{EZ} beanspruchen innerhalb des Artikels unterschiedlich viel Anteil des erweiterten Kerntextes (Kerntext und Subtext):

⁶⁷ Anzumerken ist hier, dass sich dieses Kapitel mehr den Ergebnissen der Analyse widmet. Die Interpretation dieser in Bezug auf die leitende Forschungsfrage und die untersuchungsleitenden Subfragen erfolgt im nächsten Kapitel.

⁶⁸ Hier liegt eine besondere Art des fremden Denk-Raums^{EZ} vor, weil Datler auch der Autor dieses Artikels ist. Es ist trotzdem ein text-fremder Denk-Raum^{EZ}, weil innerhalb der Chronologie^{EZ} zu einem späteren Zeitpunkt auf die Aussage nochmals zurückgegriffen wird, und dieser Rückgriff so wie auch bei der Verwendung von Zitaten in unterschiedlichen Intentionen erfolgen kann.

⁶⁹ Leber (1972); Leber et.al.(1983/1989); Finger-Trescher (1976); Gerspach (1982; 1994); Heinemann (1991) bilden eine virtuelle Textgruppe (Stephenson; Strohmer, in Druck), weil sie im Anschluss an eine Aussage alle stellvertretend für diese Aussage genannt wurden. Auch wenn dies nicht bedeutet, dass sie gemeinsam diese Aussage generiert haben, so liegt die Aussage dennoch in allen Denk-Räumen^{EZ} vor.

AutorIn	Prozent des erweiterten Kerntextes	Prozent des Gesamt-Fremdtextes
Trescher	35,86%	44,6543%
Kuhn	29,86%	37,1785%
Lorenzer	5,84%	7,2749%
Hoyningen-Huene	1,74%	2,1704%
Datler/Datler et al.	1,32%	1,6479%
Trescher/Reiser	1,07%	1,3264%
Buchholz u. Reiter	1,03%	1,2862%
Leber 1972 ⁷⁰	0,87%	1,0852%
Stephenson	0,61%	0,7637%
Petrik	0,42%	0,5225%
Ruhloff/Kozar	0,39%	0,4823%
Bittner et al.	0,32%	0,4019%
Breuer u. Freud	0,23%	0,2814%
Gerspach	0,23%	0,2814%
Fatke	0,19%	0,2412%
Freud	0,16%	0,2010%
Greenson	0,16%	0,2010%

Tabelle 1: Gegenüberstellung der prozentualen Anteile der fremden Denk-Räume^{EZ} am erweiterten Kerntext und Gesamt-Fremdtext.

Die Analysen ergeben, dass von den 3098 Wörtern 2488 Wörter (80,31%) Fremdtext und 610 Wörter (19,69%) Eigentext umfassen. Was dies nun genau für die Beantwortung der leitenden Fragestellung bedeutet, wird im anschließenden Kapitel diskutiert werden. Im Moment liegt der Fokus nur auf der Darstellung der Ergebnisse, welche im folgenden Abschnitt damit fortgesetzt wird, dass nun die Ergebnisse der Fremdtextanalyse näher betrachtet werden.

Dafür erfolgt eine tabellarische Auflistung der Fremdtextarten und deren prozentualen Anteil am erweiterten Kerntext. Im Anschluss daran werden diese Ergebnisse mit den Denk-Räumen^{EZ} in Zusammenhang gebracht.

Art des Fremdtextelements	Prozent des erweiterten Kerntextes	Prozent des Gesamt-Fremdtextes
Verweise extern	1,58%	1,97%
Verweise intern	0,87%	1,09%
Wiedergabe wörtlich	15,24%	18,97%
Wiedergabe sinngemäß	46,45%	57,84%
Wiedergabe erweiternd	10,56%	13,14%
Formalangaben	5,62%	6,99%

Tabelle 2: Arten des Fremdtextes und deren prozentualer Anteil am erweiterten Kerntext und am Gesamt-Fremdtext.

⁷⁰ Diese verkürzte Angabe steht für den Denk-Raum^{EZ}: Leber (1972)/Leber et al.(1983/1989)/Finger-Trescher (1976)/Gerspach (1982; 1994)/Heinemann (1991)

Zunächst liegt der Schwerpunkt der Ergebnisdarstellung auf den Wiedergaben und Verweisen, die Formalangaben werden gesondert erläutert werden. Auffällig ist hier, dass fast die Hälfte des erweiterten Kerntextes sinnngemäße Wiedergaben ausmachen und fast genauso viel Prozent erweiternde Wiedergaben wie wörtliche Wiedergaben vorliegen. Der prozentuale Anteil der externen und internen Verweise ist in der Relation zu Arten der Wiedergaben minimal, dies zeigt auch die Betrachtung der prozentualen Anteile des Gesamt-Fremdtextes. 3,06% des Gesamt-Fremdtextes umfasst Verweise, 89,95% hingegen Wiedergaben. Wenn an dieser Stelle daran erinnert wird, dass die Arten von Verweisen und Wiedergaben als Ausdruck intersubjektiver Nachvollziehbarkeit ausgelegt werden können, dann ist dies ein Aspekt, dem im Rahmen der anschließenden Interpretation eine besondere Bedeutung zukommen wird. Zum jetzigen Zeitpunkt ist jedoch zunächst interessant, wie sich dieses Bild in den einzelnen Denk-Räumen^{EZ} zeigt.

Zunächst fällt hierbei der Blick wieder auf die am häufigsten vorkommende Art des Fremdtextes, nämlich die sinnngemäßen Wiedergaben. Bemerkenswert ist hier, dass von den 46,45% sinnngemäße Wiedergaben 21,01% alleine dem Denk-Raum^{EZ} Kuhns zugeschrieben werden. Weitere 17,08% Trescher und 4,23% Lorenzer. Die restlichen 4,13% teilen sich auf verschiedene Denk-Räume^{EZ} auf. Somit nehmen Kuhn, Trescher und Lorenzer einen besonderen Stellenwert ein, wenn die inhaltliche Entfaltung von Fremdtext besonders in den Blick genommen wird. *Betrachtet man dies nun inhaltlich, dann entspricht das auch der in der Einleitung erfolgten Ankündigung Datlers, dass er seine Gedanken in Anknüpfung an Kuhn und Trescher entfalten wird* (vgl. Datler 1995b, 719). Die Stellung Lorenzers lässt sich über die Hineinnahme des Denk-Raums Treschers erklären, weil dieser seine Überlegungen wiederum an Lorenzer anbindet (vgl. ebd., 720). Das ermöglicht die Entwicklung einer ersten Idee hinsichtlich der forschungsleitenden Fragestellung, da es diesbezüglich den Anschein hat, als stünden Denk-Räume^{EZ} innerhalb der bildungswissenschaftlichen Forschung in engen Verknüpfungen zueinander. Dies gilt es jedoch im Zuge der Interpretation der Analyseergebnisse genauer zu prüfen.

Neben den sinnngemäßen Wiedergaben ist es wesentlich zu betrachten, *welchen Denk-Räumen^{EZ} wörtliche Wiedergaben* entstammen. Dies erscheint wesentlich, weil wörtliche Wiedergaben die direkteste Möglichkeit bieten, Leser und Leserin eines Textes Einblick in fremde Denk-Räume^{EZ} zu ermöglichen. Die 15,24%, welche die wörtlichen Wiedergaben in Bezug auf den erweiterten Kerntext umfassen, teilen sich auf drei Denk-Räume^{EZ} auf. Den größten Anteil, nämlich 13,56%, umfassen die wörtlichen Wiedergaben aus dem Denk-

Raum^{EZ} Treschers. Obwohl dies quantitativ die größte Gewichtung einnimmt, sind die 1,55% wörtliche Wiedergaben aus dem Denk-Raum^{EZ} Hoyningen-Huenes für die hier vorliegende Untersuchung fruchtbarer, weil einiges ausgewiesen werden kann, was die Aussagekraft wörtlicher Wiedergaben betrifft. Auffällig ist hierbei erstens, dass die 1,55% wörtliche Wiedergaben von Hoyningen-Huenes die einzigen Textelemente sind, welche Eingang in den Artikel von Datler finden⁷¹. Betrachtet man die beiden wörtlichen Wiedergaben inhaltlich (vgl. Datler 1995b, 723), so fällt auf, dass hier Hoyningen-Huene Kuhn sinngemäß wiedergibt und Datler dies nun von Hoyningen-Huene zitiert. Nun könnte der Eindruck entstehen, dass dies eigentlich dem Denk-Raum^{EZ} Kuhns als sinngemäße Wiedergabe zuzurechnen wäre. Es ist jedoch sinnvoll dies nicht zu tun, weil erstens (erinnert man sich hier an Ausführungen von Jakobs) wörtliche Wiedergaben die Formulierungsarbeit abnehmen. Das bedeutet, die Formulierung, so wie sie Datler nun zitiert *stammt aus dem Denk-Raum^{EZ} Hoyningen-Huenes* und zweitens, weil wörtliche Wiedergaben einen gewissen *Signalwert* innerhalb von Texten haben. Alleine durch die formalen Anforderungen an wörtliche Wiedergaben, z.B. die Anführungszeichen, *fallen diese innerhalb der Struktur^{EZ} des Fließtextes auf*, darüber hinaus, bieten sie eben direkten Einblick in den fremden Denk-Raum^{EZ} und ermöglichen somit den höchsten Grad der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit.

Der dritte Denk-Raum^{EZ}, dem wörtliche Wiedergaben entstammen, ist jener von Kuhn (0,13%). Dies ist nicht nur der Vollständigkeit der Aufzählung der Denk-Räume^{EZ} wegen relevant, sondern weil auch hier ein besonderer Aspekt wörtlicher Wiedergaben erläutert werden kann. Im Falle Kuhns werden von Datler bestimmte bedeutungsvolle Begrifflichkeiten, wie z.B. „disziplinäre Matrix“ übernommen und im Sinne Kuhns weiter eingesetzt. Hierbei ist wesentlich, dass es nicht nur um die Kennzeichnung durch Anführungszeichen geht (weil auch vereinzelt Wörter unter Anführungszeichen gesetzt werden, wodurch aber nur signalisiert werden soll, dass das Wort nicht im eigentlichen Sinn gebraucht wird, oder auch unpassend scheinen kann), sondern weil damit *die Bedeutung dieser Begrifflichkeit in den Denk-Raum^{EZ} des Autors (hier Datler) übernommen wird*.

Ebenfalls wesentlich erscheint die Betrachtung des Textanteils der *erweiternden Wiedergaben*. Diese werden im Zuge der Interpretation einen besonderen Stellenwert einnehmen, weil sie der Aufforderung Jakobs nach *produktivem* Textumgang (siehe knowledge transforming) entsprechen. Der hier analysierte Artikel weist 10,56% erweiterte Wiedergaben auf. Auffällig ist hier, dass jene Denk-Räume^{EZ}, welche durch einen hohen Anteil an

⁷¹ Anzumerken ist hier, dass 0,19%, welche auf die angegebenen 1,74% Textanteil von Hoyningen-Huene abzüglich der 1,55% wörtlicher Wiedergaben fehlen, die Formalangaben zu den wörtlichen Wiedergaben betreffen.

sinngemäßen Wiedergaben geprägt sind, *auch erweiterte Wiedergaben enthalten*. Erweiterte Wiedergaben liegen zu 7,13% innerhalb des Denk-Raums^{EZ} Kuhns, 2,68% innerhalb dessen Treschers, zu 0,42% innerhalb dessen Lorenzers und 0,32% des Textanteils der erweiterten Wiedergaben sind dem Denk-Raum^{EZ} Petriks zuzurechnen. Vergleicht man dies nun mit den Anteilen der sinngemäßen Wiedergaben, dann ist auffällig, dass sich hierbei die „Hierarchie“ widerspiegelt: Wiederum umfasst der Denk-Raum Kuhns den höchsten Anteil der erweiterten Wiedergaben, Trescher liegt an zweiter und Lorenzer an dritter „Stelle“. Dies könnte nun darauf hinweisen, dass eine *umfassende inhaltliche Entfaltung dazu beiträgt, erweiterte Wiedergaben folgen zu lassen*. Jedenfalls entspräche dies der Vorgangsweise bei der *Einleitung resp. Anregung von Diskursivierungen*. Dies gälte es dann speziell im Vergleich mit den anderen Musterbeispielen dieser Untersuchung auszuführen.

An dieser Stelle scheint es sinnvoll aufzuzeigen, was nun eine erweiterte Wiedergabe ausmacht (theoretisch erfolgte dies im Zuge der Einführung der Operationalisierung, hier wird dies jedoch an einem Beispiel erläutert). Dies ist deshalb sinnvoll, weil es sich um eine Kategorie handelt, welche eine Differenzierung der in der bisherigen Literatur üblichen Unterscheidung von Zitaten darstellt. Zur Illustrierung wird nun zuerst eine betreffende Textstelle wörtlich wiedergegeben:

Wenn man sich nun wiederum dem Beispiel „Erwin flippt aus“ zuwendet, so lohnt es sich, aus der Perspektive KUHNS nochmals zu präzisieren, welche unterschiedlichen Bedeutungen Fallgeschichten im Forschungsprozeß haben können: Unabhängig von ihrer Länge können Fallgeschichten erstens vor dem Hintergrund weithin geteilter paradigmatischer Grundannahmen „normalwissenschaftlich“ referiert und diskutiert werden - und zwar in Analogie zu bereits existierenden exemplarischen Problemlösungen. Das Besondere der Fallgeschichte wird dann wissenschaftlich bearbeitet, um innerhalb eines allgemein gehaltenen Theorierahmens bislang erarbeitete Wissensbestände weiter anzureichern, zu ergänzen oder zu differenzieren. Fallgeschichten können zweitens als „Anomalien“ dargestellt oder referiert werden: Es wird dann im oben erwähnten Sinn zu zeigen versucht, daß bestimmte Probleme, die an diesen Fallbeispielen deutlich werden, in Analogie zu bislang anerkannt gewesenen exemplarischen Problemlösungen nicht zufriedenstellend gelöst werden können. Zumindest implizit wird dann gezeigt, daß es neuer paradigmatischer Annahmen (also z. B. neuer Modellvorstellungen und Forschungsmethoden) bedarf, die von einer wissenschaftlichen Gemeinschaft allgemein geteilt werden sollten, wenn diese darangehen will, einzelne Probleme der dargestellten Art in wissenschaftlich zufriedenstellender Weise zu bearbeiten und vielleicht auch zu lösen. Fallgeschichten können drittens als exemplarische Problemlösungen publiziert werden. Die Darstellung des Kasuistisch-Besonderen ist dann jeweils als Präsentation eines Musterbeispiels mit Problemdefinition und Problemlösung zu lesen. Einem solchen Musterbeispiel kommt über den Einzelfall hinaus allgemeine paradigmatische Bedeutung zu, da es eine wissenschaftliche Gemeinschaft anregen oder gar anhalten soll, ähnliche Einzelfallprobleme analog zu diesem Musterbeispiel zu sehen und zu bearbeiten.

OT Datler 1995b, 725

Hierbei wird auch gleichzeitig eine Möglichkeit geboten in die Methodik der EHT-A 5.1 Einblick zu erlangen. Der hier zitierte Text entspricht einem freien Rahmen, also einem Textfeld, das zum Zweck

der Analyse eines Textausschnittes von der Textanalytikerin markiert wurde. Es wird also von der untersuchenden Person frei festgelegt und dient dazu, einen Rahmen für einen Analyseschritt festzulegen. Die Analyse wird im folgenden Textfeld ersichtlich:

Wenn man sich nun wiederum dem Beispiel „Erwin flippt aus“ zuwendet, so lohnt es sich, aus der Perspektive **KUHNS** nochmals zu präzisieren, welche unterschiedlichen Bedeutungen Fallgeschichten im Forschungsprozeß haben können: Unabhängig von ihrer Länge können Fallgeschichten erstens vor dem Hintergrund weithin geteilter paradigmatischer Grundannahmen „normalwissenschaftlich“ referiert und diskutiert werden - und zwar in Analogie zu bereits existierenden exemplarischen Problemlösungen. Das Besondere der Fallgeschichte wird dann wissenschaftlich bearbeitet, um innerhalb eines allgemein gehaltenen Theorierahmens bislang erarbeitete Wissensbestände weiter anzureichern, zu ergänzen oder zu differenzieren. Fallgeschichten können zweitens als „Anomalien“ dargestellt oder referiert werden: Es wird dann im oben erwähnten Sinn zu zeigen versucht, daß bestimmte Probleme, die an diesen Fallbeispielen deutlich werden, in Analogie zu bislang anerkannt gewesenen exemplarischen Problemlösungen nicht zufriedenstellend gelöst werden können. Zumindest implizit wird dann gezeigt, daß es neuer paradigmatischer Annahmen (also z. B. neuer Modellvorstellungen und Forschungsmethoden) bedarf, die von einer wissenschaftlichen Gemeinschaft allgemein geteilt werden sollten, wenn diese darangehen will, einzelne Probleme der dargestellten Art in wissenschaftlich zufriedenstellender Weise zu bearbeiten und vielleicht auch zu lösen. Fallgeschichten können drittens als exemplarische Problemlösungen publiziert werden. Die Darstellung des Kasuistisch-Besonderen ist dann jeweils als Präsentation eines Musterbeispiels mit Problemdefinition und Problemlösung zu lesen. Einem solchen Musterbeispiel kommt über den Einzelfall hinaus allgemeine paradigmatische Bedeutung zu, da es eine wissenschaftliche Gemeinschaft anregen oder gar anhalten soll, ähnliche Einzelfallprobleme analog zu diesem Musterbeispiel zu sehen und zu bearbeiten.

TT Datler 1995b, 725: **Formalangabe:** 1 Wort; *erweiterte Wiedergabe:* 209 Wörter.

Nun gilt es zu klären, warum hier eine erweiterte Wiedergabe vorliegt. Zunächst eignet sich dieses Textfeld für die geplante Illustration besonders gut, weil hier einerseits zu *Beginn eine der Erweiterungshandlungen explizit benannt* wird, nämlich die der *Präzisierung*. Die Präzisierung geht von der vorangegangenen sinngemäßen Wiedergabe Kuhns aus, aber erweitert diese, das heißt, das was nun folgt *ist nicht mehr bei Kuhn nachzulesen, steht aber in engster Verbindung mit dessen Gedanken*, welche Datler zuvor inhaltlich entfaltet hat. Im Zuge der Präzisierung *wechselt* (und damit setzt die *zweite Erweiterungshandlung* ein) Datler nun *den virtuellen Denkraum, für den seine Aussagen Geltung beanspruchen*, überträgt also die Gedanken Kuhns auf eine spezielle Version von Pädagogik (Psychoanalytische Pädagogik) in *anwendendem*⁷² Bezug^{EZ}.

Neben den verschiedenen Arten von *Wiedergaben*, welche den *überwiegenden* Teil der 80,31% des Fremdtextes ausmachen, konnten auch externe und interne Verweise markiert

⁷² Diese Aussage meinerseits steht im Widerspruch dazu, dass ich mir vornahm (und dies auch explizit angegeben hatte), Auswertungsmöglichkeiten mittels der Unterdimension Bezugsverwendungen nicht auszuschöpfen. Die hier angeführte Illustration mit dieser Unterdimension erfüllt aber tatsächlich nur illustrative (bzw. heuristische) Funktionen und soll als „die Ausnahme, die die Regel bestätigt“ verstanden werden.

werden. Insgesamt liegen 1,58% *externe* Verweise und 0,87% *interne* Verweise vor. Interne Verweise geben an, dass auf bereits inhaltlich entfaltete Aspekte nochmals im Text Bezug genommen wird, also dass es eine Verwebung innerhalb des Textes gibt, welche chronologisch betrachtet werden kann. Dies geschieht im vorliegenden Artikel vor allem über erneute interne Verweise auf das Fallbeispiel „Erwin flippt aus...“ (0,68%), welches von Datler auch in den Status eines besonderen Anknüpfungspunkts gehoben wurde. Der weitere Anteil teilt sich auf Kuhn (0,06%), Lorenzer (0,10%) und Leber (1972), Leber et al.(1983/1989)/Finger-Trescher (1976)/Gerspach (1982; 1994)/Heinemann (1991) (0,03%) auf.

Externe Verweise liegen hier musterbeispielhaft vor. Externe Verweise sind vor allem Nennungen von Themen^{EZ}, Denk-Räumen^{EZ} (AutorInnen) und Publikationen von AutorInnen. Ein externer Verweis liegt dann vor, wenn bei der Nennung eines Themas noch keine inhaltliche Entfaltung stattgefunden hat. Dies kann jedoch später in der Chronologie des Textes eintreten, was im Falle des Artikels von Datler häufig auch geschieht. Das meint, dass z.B. in der Einleitung Kuhn und seine zentralen Ideen genannt werden, aber erst einige Seiten später finden diese ihre Entfaltung - dann liegt *zuerst ein externer Verweis* vor, aber später erlangt der Leser/ die Leserin des Artikels Einblick in die Theorien Kuhns. An einer Stelle des Artikels zeigt sich jedoch, *wie mit externen Verweise gearbeitet werden kann, ohne dass eine inhaltliche Entfaltung folgt, Leser und Leserin aber dennoch eine Idee entwickeln kann, welchen Nutzen dieser Hinweis haben kann.*

Vermutlich kann man zumindest in der psychoanalytischen, vielleicht aber auch in der pädagogischen Literatur viele Fallbeispiele finden, die (zumindest auch) mit dem Anspruch vorgetragen werden, exemplarische Problemlösungen darzustellen. Ein Gutteil der Fallberichte, die in den „Studien über Hysterie“ (BREUER/FREUD 1895) abgedruckt sind, zählen ebenso dazu wie FREUDS (1909b) Arbeit über den „Kleinen Hans“ oder die vielen Fallausschnitte, die man in psychoanalytischen Lehrbüchern wie jenem von GREENSON (1967) vorfindet. Die Fallbeispiele, die BITTNER et al. (1974) in ihrer Studie über „Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern“ publizierten, sind ebenso als exemplarische Problemlösungen zu lesen wie FATKES (1988) Darstellung des Life-Space-Interviews von FRITZ REDL. Und auch „Erwin flippt aus“ kann als ein solches Beispiel gelesen werden, das dem Leser als exemplarische Problemlösung einer besonderen Art vorgestellt wird.

OT Datler 1995b, 725

Vermutlich kann man zumindest in der psychoanalytischen, vielleicht aber auch in der pädagogischen Literatur viele Fallbeispiele finden, die (zumindest auch) mit dem Anspruch vorgetragen werden, exemplarische Problemlösungen darzustellen. Ein Gutteil der **Fallberichte**, die in den „*Studien über Hysterie*“ (BREUER/FREUD 1895) abgedruckt sind, zählen ebenso dazu wie FREUDS (1909b) **Arbeit** über den „**Kleinen Hans**“ oder die vielen **Fallausschnitte**, die man in **psychoanalytischen Lehrbüchern** wie jenem von GREENSON (1967) vorfindet. Die Fallbeispiele, die BITTNER et al. (1974) in ihrer Studie über „*Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern*“ publizierten, sind ebenso als exemplarische Problemlösungen zu lesen wie FATKES (1988) Darstellung des **Life-Space-Interviews von FRITZ REDL**. Und auch „Erwin flippt aus“ kann als ein solches Beispiel gelesen werden, das dem Leser als exemplarische Problemlösung einer besonderen Art vorgestellt wird.

TT Datler 1995b, 725; **externe Verweise**: 11 Wörter; *Formalangaben*: 21 Wörter

Hier wird deutlich, was Datler mit den Verweisen auf die verschiedenen Werke zeigen möchte, bzw. wie diese im Anschluss an die Lektüre des Artikels gelesen werden können, wenn man dem Gelesenen folgen möchte. Anhand des Beispiels „Erwin flippt aus“ zeigt er im Anschluss daran diese hier gewonnene Sichtweise auf. Im Textfeld wurden bereits Formalangaben signiert. Dies sollte verdeutlichen, dass hier die *Themennennung* das zentrale Motiv des externen Verweises ist, und die Angabe von Autor und Werk im Sinne einer Quellenangabe genutzt wurde, um Leser und Leserin des Artikels zu vermitteln wo zu diesem Thema in dem hier gemeinten Sinne geschrieben wurde. Das zu erwähnen ist deshalb zentral, weil Formalangaben hinsichtlich externer Verweise auch fehlen können, womit der Wert und die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Aussage sinken.

Nach dieser umfassenden Darstellung der Ergebnisse der Fremdtextanalyse folgt nun ein Einblick in die Ergebnisse der *Eigentextanalyse*. Wiederum wird zuerst tabellarisch angeführt, wie die Eigentextarten anteilig in Bezug auf erweiterten Kerntext und Gesamt-Eigentext vorliegen, um im Anschluss daran einige markante Aspekte zu diskutieren.

Arten des Eigentextelements	Prozent des erweiterten Kerntextes	Prozent des Gesamt-Eigentextes
Fremdbezogener Eigentext	11,65%	59,18%
Interner Verweis auf Eigentext	0,45%	2,30%
Übergangsbildende Textelemente	2,78%	14,10%
Verknüpfungselemente	0,13%	0,66%
Originärer Eigentext	4,68%	23,77%

Tabelle 3: Arten des Eigentextes und deren prozentualer Anteil am erweiterten Kerntext und Gesamt-Eigentext

Auffallend ist hier, dass mehr als die Hälfte (59,18%) des Gesamt-Eigentextes *fremd-bezogenem* Eigentext zuzurechnen ist, also jenem Eigentext, welcher *in enger Anbindung zu fremden Denk-Räumen*^{EZ} steht. Deutlich wird jedoch auch, dass dies *nur 11,65% des erweiterten Kerntextes* umfasst. Für die Interpretation der Ergebnisse und die weiteren Analysen wird somit der Stellenwert fremder Denk-Räume^{EZ} hoch sein, wobei es wesentlich sein wird zu betrachten, wie sich die Relation zwischen Fremd- und Eigentext innerhalb welcher intratextuellen Rahmen^{EZ} verhält, bzw. auch im Laufe der Textchronologie^{EZ} verändert. Neben dem fremdbezogenen Eigentext nehmen auch übergangsbildende Textelemente (14,10%) und interne Verweise auf Eigentext (2,30%) einen bedeutsamen Stellenwert innerhalb des Gesamt-Eigentextes ein, was darauf schließen lässt, dass Verknüpfungen zwischen Fremd- und Eigentext, in engen Anbindungen und Übergängen erfolgt, bzw. eine dichte Verwobenheit des Gesamttextes vorliegt. Dies gilt es im Zuge der weiteren Analysen und der Interpretation zu überprüfen.

In Bezug auf den originären Eigentext ist zu sagen, dass hierbei besonders relevant sein wird zu überprüfen *innerhalb welcher Rahmen*^{EZ} *originärer Eigentext* vorzufinden ist, bzw. *ob dieser Aussagen bezüglich Mittel und Ziele der Forschungsarbeit entfaltet*. Auch die Struktur^{EZ} des Eigentextes wird eine relevante Betrachtung ermöglichen.

11.1.2.2 Analyse der Quellenangaben

Im nun folgenden Unterkapitel wird besonders auf die Bedeutung von Formal- bzw. Quellenangaben eingegangen. Wie eben erwähnt dienen Quellenangaben der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, weil somit für Leser und Leserin der Publikation die Möglichkeit besteht Aussagen zu überprüfen.

Analysiert wurde, welche äußeren Rahmen (die im Zuge der Kennzeichnung des Musterbeispiels erfasst wurden) in welcher Häufigkeit zitiert und auf diese verwiesen wurde:

Anzahl der Zitate und Verweise auf Zeitschriften:	5 ⁷³
Anzahl der Zitate und Verweise auf Monographien:	27
Anzahl der Zitate und Verweise auf Artikel aus HerausgeberInnenbände:	14
Anzahl der Zitate und Verweise auf Artikel aus Sammelbänden:	1
Anzahl der Zitate und Verweise auf nicht-publizierte Quellen:	1
Anzahl der Zitate und Verweise auf Internetquellen:	0

⁷³ An dieser Stelle wird deutlich, dass *nicht nur* auf wenige Zeitschriftenartikel zurückgegriffen wird, sondern diese auch *weniger häufig innerhalb des Artikels* zitiert werden, bzw. auf diese verwiesen wird.

Darüber hinaus wurde der Fokus auf die intersubjektive Nachvollziehbarkeit gelegt. Deshalb wurde überprüft, ob die Quellenangaben in Bezug auf die Fremdtextelemente eindeutig waren und in welche der vorher festgelegten Kategorien diese eingeordnet werden können. Die nun folgende Tabelle verdeutlicht das Bild, welches die Analysen des Artikels ergeben haben:

Quellenangaben	Anzahl der Formalangaben (Gesamt: 74) ⁷⁴	Prozent
AutorIn/Jahr/Seite	21	28,38%
AutorIn/ Jahr	26	35,14%
AutorIn	27	36,49%
Nummernsystem	0	0%
Keine Quellenangabe	0	0%

Tabelle 4:Quellenangaben im Rahmen des Artikels

Deutlich wird hier, dass innerhalb dieses Musterbeispieltextes nur jene Kategorien signiert werden konnten, welche die größte Nachvollziehbarkeit ermöglichen, nämlich die Nennung von AutorIn/Jahr/Seite, von AutorIn/ Jahr und von AutorIn. Die bloße Nennung des Autors/ der Autorin erfolgte nur an Stellen, an denen dies *eindeutig in Bezug zu vorangegangenen oder nachfolgenden Formalangaben gesetzt werden kann*. Es gibt keine Stelle, an der keine Quellenangabe erfolgt⁷⁵. Wesentlich ist, dass an dieser Stelle auch erwähnt wird, dass *nicht jede Nennung des Namens eines Autors/ einer Autorin eine Formalangabe darstellt*. Die Nennung kann auch *Gegenstand einer Aussage* sein, wie folgendes Textfeld zeigt:

Bei nochmaligem Lesen zeigt sich aber, daß TRESCHER LORENZERS Bezugsrahmen unmißverständlich verläßt (GERSPACH 1994)

OT Datler 1995b, 725

⁷⁴ Die Anzahl der Quellenangaben und jene der Formalangaben unterscheiden sich, weil nur jene Formalangaben eindeutig auf eine Publikation verweisen, welche im Literaturverzeichnis zugerechnet werden können, wenn zumindest AutorIn und Jahr angegeben wurden. Somit sind dies zusammen 47 Angaben (bzw. 48, da die nicht publizierte Quelle nicht im Literaturverzeichnis aufscheint, aber durchaus eindeutig zuordenbar ist), mit den bloßen Nennungen des Autors/ der Autorin 74.

⁷⁵ An einer Stelle, Zeile 197f. (Seite 724), ist nicht ganz eindeutig ausmachbar, ob hier noch Kuhn sinngemäß wiedergegeben wird, oder hier Datler eine Kennzeichnung vornimmt („In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu bedenken, (...)“ (Datler 1995b, 724). Zwei Hinweise lassen jedoch darauf schließen, dass auch dieses Textsegment weiterhin eine sinngemäße Wiedergabe Kuhns darstellt. 1.: auf der vorhergehenden Seite wird die Angabe „Kuhn (1977, S.393ff.“ (ebd., 723) gegeben, welche sich auch noch auf diesen Textteil beziehen könnte und 2. im Supratext (Überschrift) wird festgelegt, dass nun „*Ein Blick auf Thomas S. Kuhns Paradigmenverständnis*“ (ebd.) folgt. Eine weitere Textstelle zeigt etwas sehr ähnliches (Zeile 69, Seite 720). Hier erfolgt in direkter Verknüpfung mit einer sinngemäßen Wiedergaben Treschers eine wörtliche Wiedergabe dessen, ohne dass diese durch mehr als Anführungszeichen ausgewiesen wird. Der Kontext lässt jedoch eine Zuordnung zum Denk-Raum^{EZ} Treschers zu.

Hier wird deutlich, dass Gerspach eine Aussage über Trescher und Lorenzer tätigt, *welche beide nun auf Seiten^{EZ} des Gegenstandes angesiedelt sind*, nicht auf Seiten^{EZ} des Autors, während *Gerspach für Datler auf „seiner“ Seite angesiedelt* ist, bzw. für die Argumentation des Artikels, die sich hier dem Gegenstand „Trescher/Lorenzer“ widmet verwendet wird.

11.1.2.3 Fremd- und Eigentext im intratextuellen Rahmen

Die Dimension der Rahmen^{EZ} ist (hier wie nach den Prinzipien der EHT-P auch prinzipiell in allen anderen Fällen) eine präfixierte Dimension und bestimmt somit immer wieder die „Blickrichtung“ der Analysen. In den vergangenen Unterkapiteln wurde erläutert, welche Ergebnisse die Analyse von Fremd- und Eigentext in den Denk-Räumen^{EZ} ergeben haben und welche Art der Formalangaben vorliegen, welche in direktem Zusammenhang mit den Fremdtextelementen stehen. Das nun folgende Unterkapitel widmet sich den Fremd- und Eigentextanteilen in den jeweiligen intratextuellen Rahmungen, bzw. in besonderer Weise auch dem Subtext (Fußnoten). Die Bedeutung der Beachtung *wo* im Text Zitate angeführt werden, wurde in der Ausgangslage der Arbeit bereits diskutiert. Hier geht es nun um die empirische Untersuchung des vorgängig theoretisch Diskutierten.

Wie bereits in der Kennzeichnung des Musterbeispiels festgesetzt gliedert sich der Rahmen^{EZ} dieses Artikels in Einleitung, Hauptteil A-D und Schluss. In einem ersten Schritt wird nun gezeigt, welches Verhältnis zwischen Fremd- und Eigentext innerhalb der einzelnen Rahmen^{EZ} besteht, in einem weiteren Schritt wird betrachtet, wie viel Prozent des Gesamt-Fremdtextes, bzw. Gesamt-Eigentextes in welchen Rahmungen zu finden ist. Dies ermöglicht einen Überblick in welchen Rahmen vermehrt fremde Denk-Räume^{EZ} integriert wurden.

Rahmen	FT %	ET %
Einleitung	34	66
Hauptteil A	97,82	2,18
Hauptteil B	65,96	34,04
Hauptteil C	96,97	3,03
Hauptteil D	68,70	31,30
Schluss	31,56	68,44

Tabelle 5: Verhältnis von Fremd- und Eigentext in den Rahmen^{EZ}

Diese Tabelle verdeutlicht u.a., dass innerhalb der Einleitung und des Schlusses der Anteil an Eigentext besonders hoch ist. Dieses Verhältnis wird in keinem der Hauptteile vorgefunden. Innerhalb des Hauptteils gibt es zwei Abschnitte, in denen der Anteil an Eigentext besonders

niedrig ist, nämlich Hauptteil A und C. Betrachtet man nun, welche Kapitel dies sind, dann wird deutlich, dass es hier im Hauptteil A um „*Das Ausgangsbeispiel ,Erwin flippt aus...‘*“ geht, in dem, wie bereits im Supratext angegeben, der Fokus auf der Darstellung des Beispiels von Trescher liegt und im Hauptteil C im Supratext festgelegt wird, dass nun „*Ein Blick auf Thomas S. Kuhns Paradigmenverständnis*“ folgt. Somit liegt hier insofern eine Übereinstimmung vor, dass die Rahmenbildung von Seiten^{EZ} des Autors so erfolgt, dass diese für Leser und Leserin eine tatsächliche *Orientierung* bieten. Hauptteil B und D widmen sich der *Diskursivierung* und beinhalten zwei Lesarten des Ausgangsbeispiels. In diesen Rahmen^{EZ} überwiegt zwar auch der Fremdtextanteil (Hauptteil B: 65,96:34,04%; Hauptteil D: 68,79:31,30%), jedoch nicht in einem so auffallenden Maße.

Nun folgt eine Tabelle, welche aufzeigt, innerhalb welcher Rahmen^{EZ} wie viel Prozent des Gesamt-Fremdtextes, bzw. Gesamt-Eigentextes zu finden ist:

Rahmen	FT % (von Gesamt)	ET % (von Gesamt)
Einleitung	1,37	10,80
Hauptteil A	37,95	3,44
Hauptteil B	11,23	23,57
Hauptteil C	29,58	3,76
Hauptteil D	16,78	31,10
Schluss	3,10	27,33

**Tabelle 6: Prozent des Fremd- bzw. Eigentextes
im Verhältnis zum Gesamt-Fremdtext, bzw. Gesamt-Eigentext**

Auffallend ist hier, dass in jenen Rahmen, in denen es um Diskursivierung geht (Hauptteil B und D) oder um die Zusammenfassung gewonnener Erkenntnisse und einen Ausblick im Hinblick auf weitere Forschungsarbeiten (Schluss) *der höchste Prozentsatz des Gesamt-Eigentextes* vorliegt. Interessant ist hierbei, dass gegen Ende des Artikels mehr als die Hälfte des Gesamt-Eigentextes zu finden ist (Hauptteil D + Schluss = 58,43%). Eine mögliche Erklärung liegt in der Annahme, dass die ersten Abschnitte des Textes dazu genutzt werden, um fremde Denk-Räume in die eigene Arbeit einfließen zu lassen, um dann auf diesen Gedanken aufbauend eigene Gedankengänge folgen zu lassen, Schlussfolgerungen aus Gegenüberstellungen abzuleiten, usw. Dieser Erklärungsversuch wird dadurch gestützt, dass mehr als die Hälfte des Gesamt-Fremdtextes in den Rahmen^{EZ} Hauptteil A und C (zusammen 67,53%) zu finden ist, welche, wie bereits erwähnt im Supratext deklariert eine starke Anbindung an fremde Denk-Räume^{EZ} ankündigen.

Diese bislang eher grobe Analyse kann im folgenden Kapitel verfeinert werden, wenn der Blick auf die Chronologie der Fremd- und Eigentextarten innerhalb der einzelnen Rahmen fällt.

Wie angekündigt soll nun der Blick auch auf den Subtext fallen, welcher sich im Falle dieses Artikels in den Rahmen^{EZ} Hauptteil C und Schluss befindet. Deutlich wird, dass die Fußnoten von Fremdtext geprägt sind, bzw. dieser das zentrale Element der Aussagen darstellt. Beide Fußnoten sind fast vollständig den sinngemäßen Wiedergaben zuzuordnen, in Verbindung mit übergangsbildenden Textelementen. Die zweite Fußnote steht in engster Anbindung mit originärem Eigentext und wird auch von diesem eingeleitet. Dennoch dienen die sinngemäße Wiedergabe und das Hereinholen eines fremden Denk-Raums^{EZ} *der Stützung des eigenen Gedankens*.

Diese Ausführung leitet bereits in den nächsten Schritt der Untersuchung über, welcher sich der Chronologie^{EZ} von Fremd- und Eigentextarten innerhalb der Rahmen^{EZ} widmet.

11.1.2.4 Chronologie^{EZ} der Fremd- und Eigentextarten innerhalb der Rahmen^{EZ}

Um der Frage nach der *Verknüpfung* von Fremd- und Eigentext zuarbeiten zu können ist es wesentlich, die *Wechsel* zwischen Fremd- und Eigentext herauszuarbeiten. Dies ist relevant, weil somit eine erste Idee ermöglicht wird, wie viele Verknüpfungen vorliegen. Die Quantität sagt jedoch noch nichts über die Qualität aus, also welche Fremd- und Eigentextarten in welcher Weise verknüpft werden. Dies zu überprüfen geschieht in einem zweiten Schritt. Die Analyse der Wechsel von Fremd- und Eigentextarten als einer speziellen Art von Übergang^{EZ} ermöglicht es, typische Muster zu erkennen. Dies kann jedoch nicht nur auf der Grundlage von Musterbildungen erfolgen, vielmehr muss der Inhalt jener Textpassagen, welche die typische Muster aufweisen berücksichtigt werden, um einen guten Einblick in die Chronologie^{EZ} von Fremd- und Eigentextarten und die Bedeutung dieser für die Stärke der Verknüpfung von Fremd- und Eigentext zu erlangen.

Dies bedarf einer kurzen Erläuterung der hinter diesem methodischen Postulat stehenden Idee. Gemeint ist hier, dass es innerhalb eines Rahmens^{EZ} z.B. 30 Wechsel zwischen Fremd- und Eigentext geben kann, bei genauerer Betrachtung jedoch deutlich wird, dass *nur zwischen originärem Eigentext, übergangsbildenden Textelementen und externen Bezügen* gewechselt wird, also dem Leser/ der Leserin wenig inhaltliche Entfaltung geboten wird, und somit die intersubjektive Nachvollziehbarkeit schwerer ist, als wenn es z.B. nur 20 Wechsel innerhalb des Rahmens^{EZ} gäbe und diese *zwischen sinngemäßen Wiedergaben, internen Verweisen, erweiter-*

ten Wiedergaben und fremdbezogenen Eigentext stattfinden. Die Verknüpfung zwischen Fremd- und Eigentext wäre im zweiten hier beschriebenen Fall stärker ausgeprägt resp. tiefergehend.

Es folgt ein erster Einblick in die Wechsel zwischen Fremd- und Eigentext innerhalb der Rahmen^{EZ} des Artikels.

<i>Rahmen</i>	<i>Anzahl der Wechsel zwischen FT und ET</i>
Einleitung	10
Hauptteil A	10
Hauptteil B	38
Hauptteil C	9
Hauptteil D	47
Schluss	7

Tabelle 7: Anzahl der Wechsel zwischen Fremd- und Eigentext innerhalb der Rahmen^{EZ} des Artikels

Zwei Zahlen stechen bei der Betrachtung der Tabelle besonders hervor. Dies sind die 38 Wechsel zwischen Fremd- und Eigentext im Rahmen „Hauptteil B“ und die 47 Wechsel zwischen Fremd- und Eigentext im Rahmen „Hauptteil D“. Dies sind auch jene Rahmen, welche einen besonders hohen Prozentsatz des Gesamt-Eigentextes beinhalten und das Verhältnis von Fremd- und Eigentext eine nicht so auffallend hohe Diskrepanz aufweist, wie innerhalb der anderen beiden Hauptteile. Anzunehmen ist deshalb, dass hier besonders viele und möglicherweise auch vielfältige Verknüpfungen zwischen Fremd- und Eigentext vorliegen. Deutlich wird auch, dass innerhalb des Rahmens des Schlussteiles nicht nur besonders viel Eigentext zu finden ist, sondern dieser auch selten durch Fremdtext durchbrochen wird (z.B. durch die bereits erwähnte Fußnote, welche die Gedanken des Autors stützen sollen).

Da die Rahmen^{EZ} Hauptteil B und D besonders viele Verknüpfungen vermuten lassen, werden die nun zuerst in den Blick genommen.

Auffällig ist, dass beide Rahmen eine *Vielzahl an diskursivierenden Textelementen* enthalten, genauer gesagt sind dies *erweiternde Wiedergaben* und *fremdbezogener Eigentext*.

Ein Muster, welches eine besonders enge Verknüpfung vermuten lässt ist jenes, welches den Beginn des Hauptteil B bildet (die Darstellung des Musters auf der nächsten Seite erfolgt unter Einbeziehung der)Text-)Chronologie)

1. Übergangsbildendes Textelement
2. Formalangabe
3. sinnngemäße Wiedergabe
4. Formalangabe
5. sinnngemäße Wiedergabe
6. übergangsbildendes Textelement
- 7. erweiternde Wiedergabe**
8. interner Verweis
- 9. erweiternde Wiedergabe**
10. übergangsbildendes Textelement
- 11. erweiternde Wiedergabe**
12. interner Verweis
13. Formalangabe
14. sinnngemäße Wiedergabe
15. verknüpfendes Textelement
16. interne Verweis
17. übergangsbildendes Textelement
18. sinnngemäße Wiedergabe
19. externer Verweis
20. sinnngemäße Wiedergabe
21. Formalangabe
22. sinnngemäße Wiedergabe
23. Formalangabe
- 24. fremdbezogener Eigentext**
25. Formalangabe
26. interner Verweis
- 27. fremdbezogener Eigentext**
28. Formalangabe
- 29. fremdbezogener Eigentext**
30. übergangsbildendes Textelement
31. sinnngemäße Wiedergabe
- 32. fremdbezogener Eigentext.**

Vergleicht man nun, welchen Textinhalt dies umfasst, dann lässt sich folgendes Textfeld bilden:

Hält man sich nochmals vor Augen, daß [üb Te]TRESCHER [FA] in Anknüpfung an [Ws] LORENZER (1970)[FA] wiederholt festgestellt hat, daß Prozesse des szenischen Verstehens stets auch als Forschungsprozesse zu begreifen sind [Ws], und fragt man in diesem Sinn nach den [üb Te] Forschungsergebnissen, die im Beispiel [We] „Erwin flippt aus“ [in B] zustande kamen [We], so müßte man festhalten [üb Te]: Diese Forschungsergebnisse stellen das „Produkt“ eines *besonderen* Falles jenes Verstehens dar [We], das [in B⁷⁶] LORENZER (1970) [FA] *allgemein* als szenisches Verstehen beschrieben hat [Ws] und [v T] das [in B] vor allem [üb Te] über die [Ws] Arbeiten [ex B] von [Ws] ALOYS LEBER [FA] Eingang in die Pädagogik gefunden hat [Ws](vgl. LEBER 1972; LEBER et al. 1983, 1959; FINGER-TRESCHER 1976; GERSPACH 1982, 1994; HEINEMANN 1991.) [FA]

Aus dieser Sicht wären nun freilich einige kritische Rückfragen an TRESCHERS [FA] Beispiel [in B] zu stellen; denn es bliebe in einigen Punkten unklar, nach welchen forschungsmethodischen Gesichtspunkten [fb ET] TRESCHER [FA] zu seinen „Forschungsergebnissen“ [fb ET] (also: zu seinen [üb Te] psychoanalytischen Erkenntnissen über die unbewußten Aspekte des Interaktionsprozesses zwischen Erwin und seinem Erzieher) [Ws] gekommen ist. [fb ET]

TT Datler 1995b, 721f. (in eckiger Klammer stehen nachfolgend die Signierungen der Fremd- und Eigentextarten).

Legende:

- üb Te** : Übergangsbildendes Textelement
- FA** : Formalangabe
- Ws** : sinngemäße Wiedergabe
- We** : erweiternde Wiedergabe
- int.V.** : interner Verweis
- v.Te** : verknüpfendes Textelement
- ex V** : externer Verweis
- fb ET** : fremdbezogener Eigentext

Hier wird besonders deutlich, wie dichte und vielfältige Verknüpfungen zwischen Fremd- und Eigentextarten innerhalb dieses Artikels, welcher musterbeispielhaft für Zeitschriftenpublikationen der Psychoanalytischen Pädagogik (Bildungswissenschaft) steht, vorliegen. Außerdem verdeutlicht die auf Seite 135 dieser Arbeit entfaltete Grundidee dieser Analyse, indem ein empirisches Beispiel für den in der Fußnote fiktiven Fall zwei gegeben werden konnte.

Ein weiteres Beispiel wird nun für den Rahmen^{EZ} Hauptteil D gegeben, welches ebenfalls die Chronologie^{EZ} besonders deutlich werden lässt. Um dieses Beispiel in seiner Bedeutsamkeit

⁷⁶ Dies ist eine interne Bezugnahme, weil es sich rückbezüglich auf das bereits entfaltete szenische Verstehen bezieht.

erfassen zu können ist es wesentlich, dass der Rahmen^{EZ} Hauptteil C nochmals ins Gedächtnis gerufen wird. Dieser Rahmen zeichnet sich durch einen besonders hohen Anteil an Fremdtext aus, nämlich 96,97% des Textes in diesem Rahmen ist Fremdtext (unterschiedlicher Art). Inhaltlich betrachtet ist dies der Blick Datlers auf das Paradigmenverständnis Kuhns (vgl. Datler 1995b, 723f.). Die Kennzeichnung dessen durch den Supratext ist gegeben, somit kann der hohe Anteil des Fremdtextes erklärt werden. Interessant ist nun, was innerhalb der Chronologie^{EZ} des Textes, von Seiten^{EZ} des Autors, weiter geschieht. Es wird nämlich mit dem Übergang^{EZ} in den Rahmen^{EZ} des Hauptteils D deutlich, *wie sich der Autor langsam vom Fremdtext löst*:

1. Datler steigt in den Rahmen des Hauptteils D mittels eines fremdbezogenen Eigentextes ein, der eine Anknüpfung an die im Hauptteil C erfolgten sinngemäßen und wörtlichen Wiedergaben bietet, sowie auch durch internen Verweis erneut das Ausgangsbeispiel in seine Überlegungen hineinholt.
2. Dies mündet in einer erweiternden Wiedergabe der Kuhn'schen Gedanken (dies ist die bereits im Zuge eines Textfeldes eingeführte erweiterte Wiedergabe, in der Datler Kuhns Gedanken präzisiert),
3. um daran erneut mit fremdbezogenen Eigentext anzuschließen,
4. welcher mehr und mehr zur Entfaltung Datlers Gedanken führt (hier sei daran erinnert, dass sich Hauptteil D und Schluss durch einen hohen Anteil des Gesamt-Eigentextes auszeichnen).

Ebenfalls im Hauptteil D befindet sich eine Textpassage, die verdeutlicht, in welcher Weise externe Verweise in den Textfluss eingefügt werden. Anschließend an den eben erwähnten fremdbezogenen Eigentext, welcher eine immer weitergehende Ablösung von sinngemäßen Wiedergaben Kuhns bedeutete, erfolgen mehrere externe Verweise, durch Nennung von Autoren und deren Werken. Dies geschieht in einer verdeutlichenden Absicht, weil Datler diese Werke angibt, um aufzuzeigen, in welcher Literatur Fallbeispiele zu finden sind, welche den Anspruch erheben, exemplarische Problemlösungen dazustellen (vgl. Datler 1995b, 725). Somit erhält der Leser/ die Leserin zwar keine inhaltliche Information über die einzelnen Falldarstellung, weil jedoch im Anschluss an diese externen Verweise eine Verbindung mit dem im Artikel vorgetragenen Fallbeispiel hergestellt werden, kann sich im Leser/ in der Leserin eine Vorstellung bilden, welcher Art die Fallbeispiele gestaltet bzw. worauf sie angelegt sein könnten. Das heißt wiederum, dass die Lektüre der in diesem Artikel genannten Werke bereits durch eine Vorahnung gekennzeichnet sein kann, wie bestimmte Fallbeispiele zu verstehen sind.

Diese drei Beispiele repräsentieren gut, in welchem Sinne in dem vorliegenden Artikel Verknüpfungen von Fremd- und Eigentext erfolgen. Das wiederum stellt eine wesentliche Grundlage für den Vergleich zwischen den drei Musterbeispielen hinsichtlich der Verknüpfung von Fremd- und Eigentext dar.

11.1.2.5 Eigentextanalyse hinsichtlich der Abschnitte^{EZ} Medialisierung und Finalisierung

Das nun folgende Unterkapitel widmet sich in einer besonderen Weise dem Eigentext und leitet somit auch die weiteren Analyseschritte ein.

Die Analyse der Verknüpfung von Fremd- und Eigentext erfordert gewisse Rahmenbildungen, welche bis hierhin schon weitgehend erfolgt sind. Von Seiten^{EZ} des Autors werden jedoch nicht nur durch intratextuelle Rahmen, wie Kapiteln und Überschriften Rahmen^{EZ} geschaffen, sondern auch inhaltlich, in dem gewisse Ziele (Finalisierungen) und Wege und Mittel zur Zielerreichung (Medialisierungen) angegeben werden. Da diese Abschnitte^{EZ} nicht nur dem Artikel einen weiteren Rahmen^{EZ} geben, sondern, so die Annahme, auch Strukturen^{EZ} vorgeben (z.B. an welchen Stellen Fremdtext eingefügt wird), bereitet dieses Unterkapitel auf die folgenden zwei Unterkapitel, welche sich den Strukturen^{EZ} widmen, vor. Welche Ergebnisse konnten nun durch die Analyse der Medialisierungen und Finalisierungen von Seiten^{EZ} des Autors erzielt werden?

Die Analyse des erweiterten Kerntextes ergab, dass finalisierende und medialisierende Aussagen von Seiten^{EZ} des Autors *ausschließlich im Kerntext* erfolgen. Ein Viertel (25,58%) des Gesamt-Eigentextes umfasst Finalisierungen (14,10%) und Medialisierungen (11,48%) des Autors. Besonders interessant ist hier die Analyse des Rahmens^{EZ} „Einleitung“. Zur Erinnerung, dieser Rahmen^{EZ} umfasst 100 Wörter, wovon 66 Wörter dem Eigentext zuzuordnen sind. Dies ist wesentlich, weil nun folgendes Textfeld (welches einen Teil der Einleitung umfasst) zeigt, dass von diesen 66 Wörtern 42 Wörter Finalisierungen bzw. Medialisierungen zuzuordnen sind.

Ich will im folgenden einen spezifischen Aspekt dieses Zusammenhangs thematisieren, der das Verhältnis zwischen Einzelfalldarstellung und wissenschaftlicher Forschung betrifft, und zwar in

Anknüpfung an Überlegungen, die THOMAS S. KUHN (1962, 1977) in seinen Arbeiten zur Theorie des Paradigmas ausgeführt hat. - Den Ausgangspunkt meiner Überlegungen soll eine Falldarstellung bilden, die HANS-GEORG TRESCHER in seinen „Überlegungen zur Psychoanalytischen Pädagogik heute“ (1981, S.15ff.) sowie in seinem Buch über „Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik“ (1985, S.139ff.) veröffentlicht hat.

TT Datler ZN 16-23: Ab: **Fi (19 Wörter)** + Me (23Wörter)

Außerhalb des Rahmens^{EZ} der Einleitung ist es besonders interessant zu berücksichtigen, welche Art von Eigentext vorliegt, wenn Medialisierungen und Finalisierungen von Seiten^{EZ} des Autors signiert werden können.

Hierbei fällt auf, dass *medialisierende und finalisierende Aussagen* des Autors *überwiegend in fremdbezogenen Eigentextsegmenten* signiert werden können.

Finalisierungen liegen *außerhalb des Rahmens^{EZ} der Einleitung nur innerhalb von fremdbezogenem Eigentext* vor, *Medialisierungen*, bis auf wenige Ausnahmen, *innerhalb von übergangsbildenden Textsegmenten*.

Dieses Ergebnis ist relevant, weil somit deutlich wird, dass *Zielsetzungen von Seiten^{EZ} des Autors* (mit Ausnahme der einleitenden Zielsetzung, welche originärer Eigentext ist), *eng an die von ihm entfalteten Inhalte fremder Denk-Räume^{EZ} angebunden* sind.

Dass die *übergeordnete Zielsetzung originären* Eigentext umfasst, ist in Zusammenschau mit dem Ergebnis, dass folgende Zielsetzungen, welche dem erstgenannten Ziel zuarbeiten, fremdbezogenen Eigentext umfassen, für den Artikel insofern bedeutsam, weil dies verdeutlicht, dass *ganz gezielt bestimmte Denk-Räume^{EZ} Eingang in die Arbeit gefunden haben, welche für den Autor viel versprechend zur Erreichung des festgelegten Ziels schienen*. Das führt auch direkt zu einer möglichen Bedeutung dessen, dass Medialisierungen vor allem in Form von übergangsbildenden Textelementen formuliert wurden:

Um das formulierte Ziel zu erreichen ist es nicht nur notwendig gewisse fremde Denk-Räume^{EZ} innerhalb des Artikels anzuführen, sondern dies hat auch an ausgewählten Stellen und in besonderer Zusammenschau zu erfolgen.

Das meint, dass *gezielt Übergänge^{EZ}* gewählt wurden, welche *den Weg kennzeichnen, der beschritten werden muss, um das übergeordnete (in der Einleitung genannte) Ziel erreichen zu können*. Dies wiederum lässt auf eine enge und v.a. *bewusst zielgerichtete* Verwobenheit und Verknüpfung von Fremd- und Eigentext schließen.

Außerdem lässt dies erkennen, dass Medialisierungen und Finalisierungen von Seiten^{EZ} des Autors auch *strukturierende* Wirkung erzielen, nämlich in dem Sinne, dass *Übergänge^{EZ} und Strukturen^{EZ}* geschaffen werden, in die sich Fremdtext einfügen kann und soll, und die *von Leser und Leserin nachvollzogen* werden können muss, *um die Erreichung der Zielsetzung am Ende des Artikels erkennen zu können*.

Dies führt direkt zu den letzten Schritten der Analysen, welche sich den Strukturen^{EZ} widmen.

11.1.2.6 Strukturen^{EZ} (Textarten und Texttypen)

Innerhalb der EHT 5.1 wird die Dimension der Strukturen^{EZ} in unterschiedliche Unterdimensionen gegliedert (vgl. Stephenson, in Druck). Die Analyse im Rahmen der vorliegenden Untersuchung beschränkt sich jedoch nur auf die *Strukturtypen 2*, also die Texttypen, Textarten und Textformen (in unterschiedlicher Ausprägung) umfassen, bzw. im darauf folgenden Analyseschritt (nächstes Unterkapitel) werden **die Strukturtypen 1 in einer ihrer möglichen Kombinationen, nämlich jener mit der Dimension der Rahmen^{EZ}, analysiert.**

Texttypen meint die Unterscheidung zwischen *typographischem* (Wörter, Variablen, Zahlen, wenn es um den Zahlenwert geht, und Ziffern), *pictographischem* (Symbole und Zeichnungselemente), *typographisch-pictographieähnlichem* (Satzzeichen, Buchstaben in Listen) und *pictographisch-typographieähnlichem* (Satzzeichen, Pfeile im Sinne von Verweisen) Text.

Haupttext, Intratext, Kerntext, Nebentext, Supratext, Subtext stellen die verschiedenen *Textarten* dar.

Im Unterschied dazu meinen *Textformen* die Differenzierung zwischen: *Fließtext, Listen, Punktationen*⁷⁷, *Überschriften, Tabellen, Graphiken, Abbildungen und Verzeichnissen* (vgl. Stephenson, in Druck).

Der für diese Untersuchung vorliegende Text umfasst zu 99,71% typographischen Text, die übrigen 0,29% des Textes entsprechen typographisch-pictographieähnlichen Textelementen. Auch wenn diese prozentual einen sehr geringen Anteil des Textes ausmachen, so sind sie nicht vernachlässigbar! Die weitere Analyse, also die Betrachtung der Texttypen, wird zeigen warum dies so ist.

87,15% des analysierten Textes haben die Form eines *Fließtextes*, somit bleiben 12,85% anderen Texttypen zuordenbar. Dies wertet die Bedeutung der 0,29% typographisch-pictographieähnlichen Text dahingehend auf, dass deutlich wird, dass diese Textart möglicherweise 12,85% des Textes strukturiert. Diese Vermutung wird durch ein weiteres Ergebnis gestützt, nämlich jenem, dass die 12,85% des Textes durch Listen und Punktationen gebildet werden, also durch strukturierende Elemente organisiert werden, welche sich üblicherweise vom Fließtext abheben. Listen, also Aufzählungen, bei denen die Reihenfolge

⁷⁷ Allgemein gesprochen sind Listen und Punktationen Aufzählungen, bzw. Reihungen, welche eine besondere Struktur im Textkorpus bilden. Eine Liste liegt dann vor, wenn die Reihenfolge der aufgezählten Aspekte vernachlässigbar ist. Eine Punktation gibt an, dass die Aspekte genau in dieser Reihenfolge genannt werden müssen (vgl. Stephenson; Strohmer, in Druck).

der Nennung der Aspekte vernachlässigbar ist, sind häufiger in diesem Text zu finden (9,8%), als Punktationen (3,05%). Fremdtext liegt in allen drei genannten Texttypen vor, wobei hier natürlich auch der Fließtext überwiegt und Listen einen größeren Anteil des Fremdtextes ausmachen als Punktationen. Eigentext hingegen ist überwiegend Fließtext und weist nur einen sehr geringen Anteil an Listentext auf. Textformen sind eng miteinander und Texttypen eng ineinander verwoben. Dieses Ergebnis lässt sich aus der Tatsache ableiten, dass obwohl nur so ein geringer Anteil an Listentext und Punktationen vorliegt 20 Mal ein Wechsel in der Struktur^{EZ} erfolgt.

Wesentlich für die Analyse ist nun zu betrachten, wie sich die Struktur^{EZ} innerhalb der Rahmen^{EZ} abzeichnet.

11.1.2.7 Strukturen^{EZ} und Rahmen^{EZ}

Wie bereits im Zuge der Begründung der Wahl der Dimensionen und deren Kombination angeführt, lenkt diese Kombination den Fokus auf die strukturbildende Rahmgebung von Seiten^{EZ} des Autors. Dieses Kapitel führt jedoch auch einige zentrale Ergebnisse zusammen und leitet somit in das diesem Unterkapitel folgende Kapitel „Interpretation und Zusammenfassung der Ergebnisse“ ein.

Der Haupt- und Überrahmen des Musterbeispiels wurde bereits gekennzeichnet. Innerhalb dieses Unterkapitels wird der Blick vor allem auf den so genannten Unterrahmen gelenkt. Unterrahmen schaffen innerhalb des Kerntextes Textbausteine, die als größere Textteile (Kapitel, Unterkapitel) oder Textblöcke, also entweder durch Absätze voneinander getrennter Fließtext, Supertext (Fussnoten) oder sogenannter Intratext, damit sind spezielle Textblöcke wie Listen⁷⁸, Tabellen, Graphiken und Abbildungen gemeint,

Die verschiedenen Möglichkeiten intratextueller Rahmung^{EZ} werden innerhalb dieses Analyseschritts bedeutsam, weil sie jene Struktur konstituieren, die innerhalb des Artikels schnell erfassbare Orientierungspunkte für Leser und Leserin schafft. Üblicherweise sind diese Strukturierungen bereits vom Autor oder von der Autorin vorgenommen worden. Wenn dies nicht der Fall ist, bzw. das Lesen des Artikels Strukturen erkennen lässt, welche vom Autor oder der Autorin nicht gesetzt wurden, dann ist dies kritisch festzuhalten, weil damit wesentliche Orientierungspunkte fehlen, bzw. nicht durch Überschriften, usw. deklariert wurden.

⁷⁸ Punktationen, die durch in den Fließtext eingefügte typographische Textelemente [a), b), 1), 2)] entstehen, erscheinen, da sie anders als Listen keine eigenständigen Textblöcke bilden, in Form von *Textsegmenten*.

Von Seiten^{EZ} des Autors wurde nun folgende intratextuelle Rahmungen im Haupttext (Gliederung, Kapitelüberschriften) vorgenommen:

Titel und Untertitel des Artikels lauten:

Musterbeispiel, exemplarische Problemlösung und Kasuistik

Eine Anmerkung zur Bedeutung der Falldarstellung im Forschungsprozeß

Folgende Kapitelüberschriften gliedern den Artikel⁷⁹:

- 1. Einleitung**
- 2. Das Ausgangsbeispiel: „Erwin flippt aus ...“**
- 3. Eine erste Möglichkeit, das Beispiel zu lesen**
- 4. Ein Blick auf Thomas S. Kuhns Paradigmenverständnis**
- 5. Eine zweite Möglichkeit, das Ausgangsbeispiel zu lesen**
- 6. Ausblick**

Somit wird klar, dass die in der Kennzeichnung angegebenen Hauptteile, welche den gesamten Hauptteil differenzieren, bereits von Seiten^{EZ} des Autors vorgegeben waren. Dies wiederum bedeutet, dass die Betrachtung des Inhalts zu keiner anderen als der vorgegebenen Gliederung führt und die notwendigen Orientierungspunkte durch die Strukturierung des Artikels von Seiten^{EZ} des Autors gegeben wurden und für die Analyse beibehalten werden konnten.

Die durch den Intratext erfolgende Rahmung umfasst die speziellen *Textblöcke*, wie sie in Listen, Tabellen, Graphiken und Abbildungen gegeben sind., aber auch jene *Textsegmente*, die durch Punktationen entstehen.

In Bezug auf das nun vorliegende Musterbeispiel kann folgendes bezüglich des Intratextes festgehalten werden:

Von Seiten^{EZ} des Autors (Datler), werden FT-Elemente (sinngemäße Wiedergaben), innerhalb des Rahmens^{EZ} der Textteile A-D derart in den Fließtext eingegliedert, dass diese durch Strukturierung zu Listen und Punktationen den Fließtext durchbrechen. Listen und Punktationen werden von Datler eingesetzt, um Strukturen^{EZ} aus fremden Denk-Räumen^{EZ} sichtbar werden zu lassen (z.B. Schritte von logischem zum szenischen Verstehen) (vgl. Datler 1995b, 720f.). Dieses hier gewählte Beispiel lässt deutlich werden, dass diese Punktation derart in den Fließtext eingebettet ist, dass zwar Einrückungen sichtbar werden,

⁷⁹ Hauptüberschriften werden im Folgenden (auch innerhalb der Analyse der anderen Musterbeispiele) fett gedruckt, Unterebenen dieser Hauptkapitel kursiv.

aber der Text der Punctuation derart umfassend und facettenreich ist (es gibt Verknüpfungen zwischen sinngemäßen und wörtlichen Wiedergaben, sowie übergangsbildende Textelemente), dass die Punctuation, welche drei Schritte wiedergibt mehr als eine Seite des Rahmens^{EZ} „Textteil A“ ausmacht. An anderen Stellen des Hauptteils wird die Strukturierung zu einer Liste oder Punctuation weniger gut sichtbar, weil die Ordnungselemente (1., 2., usw.) ausgeschrieben werden und sich somit lückenlos in den Fließtext einordnen – und dadurch nur mehr als *Textsegmente* sichtbar werden:

(...) Unabhängig von ihrer Länge können Fallgeschichten *erstens* vor dem Hintergrund weithin geteilter paradigmatischer Grundannahmen „normalwissenschaftlich“ referiert und diskutiert werden - und zwar in Analogie zu bereits existierenden exemplarischen Problemlösungen. (...) Fallgeschichten können *zweitens* als „Anomalien“ dargestellt oder referiert werden: (...) Fallgeschichten können *drittens* als exemplarische Problemlösungen publiziert werden. (...)

TT Datler ZN 231-252: Textform: Liste; Ra: Textteil D

Aber auch im Rahmen^{EZ} des Ausblicks führt Datler seine, durch die Diskursivierung von Fremdtext erreichten, Erkenntnisse innerhalb einer Punctuation an. Diese bettet sich auch in den Fließtext ein, sogar in einer Weise, welche deutlich werden lässt, dass hier die typographisch-pictographieähnlichen Elemente (a, b, c) ausschließlich der Strukturierung und Orientierung für Leser und Leserin dienen, weil diese gänzlich weggelassen werden könnten:

Wird in Publikationen der Anspruch erhoben, daß die Veröffentlichung einer psychoanalytisch-pädagogischen Fallgeschichte im Dienst von Forschung steht, dann wäre aus der Sicht des hier Entfalteten zu präzisieren, (a) inwiefern sich diese Falldarstellung in den Bahnen etablierter, normalwissenschaftlicher Forschung bewegt, (b) inwiefern diese Fallgeschichte als „Anomalie“ zu lesen ist, oder (c) inwiefern diese Fallgeschichte als Musterbeispiel begriffen werden soll, an dem exemplarisch dargestellt wird, in welcher neuer Weise bestimmte Forschungsprobleme künftig zu bearbeiten wären.

TT Datler ZN 300-306: Textform: Fließtext, Punctuation; Ra: Schluss

Die Ergebnisse der Analysen dieses Unterkapitels verdeutlichen, dass Listen und Punctionationen innerhalb dieses Textes in enger Verbindung zum umgebenden Fließtext stehen. Die genannten, aufgezählten Aspekte bleiben somit nicht unkommentiert, sondern haben einen wesentlichen Anteil am Fortkommen des Diskurses innerhalb des Artikels und bieten dem Leser/ der Leserin wesentliche Orientierungspunkte.

Die vergangenen Unterkapitel gaben einen Einblick in die Textanalyse und zentrale Ergebnisse wurden dargestellt und erläutert. Nun gilt es diese Ergebnisse hinsichtlich der

gestellten Subfragen (s. S.115) zu interpretieren und somit in einem ersten Schritt der leitenden Fragestellung zuzuarbeiten⁸⁰.

11.1.3 Interpretation und Zusammenfassung

Das folgende Kapitel verfolgt das Ziel den analysierten Text hinsichtlich der erfragten Kriterien: Orientierung/Strukturierung, Verknüpfung zwischen Fremd- und Eigentext, intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Umgang mit Fremdtext (Fragen s. S.115)⁸¹ zu interpretieren und somit auch zentrale (für den Vergleich besonders relevante Ergebnisse) zusammenzufassen.

11.1.3.1 Strukturen^{EZ} und Orientierungspunkte

Da für alle Untersuchungen die Dimension Seite^{EZ} Autor/ bzw. Autorin präfixiert ist, werden hier all jene Strukturen^{EZ} und Orientierungspunkte herangezogen, welche von Seiten des Autors⁸² dem Leser/ der Leserin zur Verfügung gestellt wurden. Wie im Rahmen der Darstellung und Erläuterung der Analyseergebnisse bereits deutlich wurde, wurde von Seiten des Autors Rahmungen geschaffen, welcher sich mit den Ergebnissen der Analyse des Textes deckt. Das meint, dass keine andere Struktur^{EZ} als die von Datler vorgegebene signiert werden konnte bzw. musste. Sowohl Titel und Untertitel als auch Überschriften geben Leser und Leserin eine erste Idee und somit Orientierung über inhaltliche Entfaltungen des Artikels. Wesentliche Bezugsautoren (Trescher und Kuhn) werden sowohl in der Einleitung angegeben, als auch in Supratexten deklariert, wenn sich folgende Textabschnitte besonders diesen Denk-Räumen^{EZ} widmen. Die Bedeutsamkeit der zwei genannten Denk-Räume^{EZ} ist jedoch nicht nur eine Angabe von Seiten^{EZ} des Autors, sondern es konnte auch empirisch belegt werden, dass diese Denk-Räume^{EZ} einen besonders hohen Anteil des Fremdtextes ausmachen. Eine weitere Struktur^{EZ} wurde durch Angaben von Finalisierungen und Medialisierungen von Seiten^{EZ} des Autors geschaffen, welche in der Einleitung (und an markanten

⁸⁰ Da die leitende Fragestellung auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Verknüpfungen von Fremd- und Eigentext in den drei Disziplinen abstellt und die Hypothesen dahingehend formuliert wurden, kann eine Überprüfung der Hypothesen erst in jenem Teil der Arbeit erfolgen, in dem der systematische Vergleich stattfindet.

⁸¹ Die Aufgliederung der Fragen, welche die Untersuchung geleitet haben, werden für die Interpretation und Zusammenfassung in die genannten vier Themenbereiche zusammengeführt, um Wiederholungen zu vermeiden und Kontexte der Analyse ersichtlich werden zu lassen.

⁸² Hier nur die männliche Form, weil sich ab nun die Aussagen auf Datler beziehen.

überleitenden Textpassagen) angeführt wurden. Bereits in der Einleitung wurden die Denk-Räume^{EZ} Kuhns und Treschers als relevante Medialisierungen angegeben.

Wesentliche Orientierungspunkte durch Textstrukturierung liegen in der Durchbrechung des Fließtextes durch Listen und Punktationen, die Folge ist eine bezüglich der Dimension *Rahmen* hochkomplexe Struktur.

Wie bereits ausgeführt sind die Listen und Punktationen eng mit dem Fließtext verwoben (und somit nicht in allen Fällen auf einen Blick erkennbar). Trotzdem ermöglichen sie eine gute Orientierung für Leser und Leserin, weil z.B. nach der Ankündigung, dass nun drei Schritte folgen, diese auch mit a-c gekennzeichnet sind, auch wenn zwischen der Nennung des ersten aufzulistenden Aspekts (z.B. a) logisches Verstehen) und der Folgenden ein längeres Stück Fließtext folgt. Dies ermöglicht auch eine bessere Zuordnung des Fließtextes zu bestimmten Aspekten. Diese Funktion wird besonders deutlich, wenn Datler im Rahmen des Ausblicks seine Ergebnisse mit a-c strukturiert und somit auf einen Blick erfassbar ist, welche zentralen Aspekte nun, nach der erfolgten Diskussion, zu beachten sind. Fremd- und Eigentext unterscheiden sich somit strukturell dahingehend, dass Fremdtext sowohl in Form von Fließtext als auch von Listen und Punktationen vorliegt. Der Eigentext jedoch weist keine Punktationen auf. Generell überwiegt hier Fließtext.

11.1.3.2 Verknüpfung von Fremd- und Eigentext

Die Ergebnisdarstellung und -erläuterung hat verdeutlicht, dass die Verknüpfung zwischen Fremd- und Eigentext in einer Art erfolgt, welche als *enge Verwobenheit* bezeichnet werden kann. Dies ist zum Beispiel dadurch zu erkennen, dass Datler explizit an Kuhn und dem Beispiel „Erwin flippt aus...“ von Trescher anknüpft, über diesen Weg aber wiederum auf Lorenzer stößt, dessen Überlegungen ebenfalls ein Anknüpfungspunkt von Trescher darstellen. Aber auch intratextuell ergeben sich enge Verknüpfungen, welche z.B. durch die internen Verweise deutlich werden. Immer wieder knüpft Datler an bereits entfaltete Inhalte an. Häufig werden externe Verweise in der Chronologie^{EZ} des Textes an späterer Stelle inhaltlich entfaltet, bzw. werden externe Verweise an Eigentext (fremdbezogenen Eigentext) derart angeknüpft, dass Leser und Leserin eine Verdeutlichung erfährt, was das hier von Datler entfaltete meint und in Bezug auf konkretisierte⁸³ fremde Denk-Räume^{EZ} bedeuten kann. Die Struktur^{EZ} des Artikels weist auch bereits auf die Art der Verknüpfung von Fremd- und Eigentext hin. Die Überschriften zu den Hauptteilen deklarieren, ob im folgenden

⁸³ Konkretisiert meint hier, dass nicht nur ein Autor/ eine Autorin (also ein personaler Gesamttraum) genannt wird, sondern eine bestimmte Arbeit dieser Person.

Textabschnitt vermehrt mit fremden Denk-Räumen^{EZ} zu rechnen ist, bzw. wo vermehrt Diskursivierungen (siehe zwei Lesarten) erfolgen. Diese Strukturierung^{EZ} konnte durch die Signierungen bestätigt werden (siehe letztes Kapitel). Die Verknüpfung von Fremd- und Eigentext erfolgt allgemein formuliert folgendermaßen, dass zuerst fremde Denk-Räume^{EZ} in die eigene Arbeit hereingebraucht werden, um eigene Gedanken darauf aufzubauen (dies lässt sich daraus schließen, dass mehr als die Hälfte des Eigentextes gegen Ende des Artikels zu finden ist. Eigen- und Fremdtext sind auch derart verknüpft, dass der Rahmen^{EZ} des Subtextes genutzt wird, um fremde Denk-Räume^{EZ} anzuführen und inhaltlich zu entfalten (sinngemäße Wiedergaben), welche die eigenen Gedanken stützen. Besonders viele Wechsel zwischen Fremd- und Eigentext erfolgen in den diskursivierenden Hauptteilen, wobei die Diskursivierung durch fremdbezogenen Eigentext und erweiternde Wiedergaben gekennzeichnet ist. Der Schluss, welcher einen hohen Eigentextanteil aufweist wurde selten durch Fremdtext durchbrochen. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass Datler im Rahmen des Ausblicks deklariert, zu welchen Ergebnissen er selbst im Zuge der Arbeit gekommen ist und welche Ergebnisse er somit seiner scientific community für den weiteren Diskurs zur Verfügung stellt.

Die im Zuge der Ergebnisdarstellung gebrachten Beispiele, welche die Chronologie^{EZ} von Fremd- und Eigentextarten aufzeigen, verdeutlichen die dichte, vielfältige Verknüpfung zwischen Fremd- und Eigentext, welche innerhalb dieses Artikels vorliegt, außerdem konnte gezeigt werden, dass die Ablösung von fremden Denk-Räumen^{EZ} langsam und schrittweise erfolgt.

Auch die Eigentextanalyse ergab eine starke Anknüpfung an Fremdtext, wenn z.B. Finalisierungen von Seiten^{EZ} des Autors hauptsächlich innerhalb von fremdbezogenem Eigentext signiert werden konnten. Dies lässt den Schluss zu, dass die vorliegende Forschungsarbeit Datlers in enger Anbindung an bereits bestehende Forschungsleistungen erbracht wurde. Medialisierungen von Seiten^{EZ} des Autors erfolgten an bestimmten, meist überleitenden Textstellen, an denen bereits entfaltete fremde Denk-Räume^{EZ} in Erinnerungen gerufen wurden, bzw. in Verbindung mit weiteren Denk-Räumen^{EZ} gebracht wurden, um die angegebenen Zielsetzungen (für den Leser/ die Leserin nachvollziehbar) erreichen zu können. Dies deutet wiederum auf eine enge Verknüpfung von Fremd- und Eigentext hin.

11.1.3.3 Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Ein weiteres zentrales Kriterium für die vorliegende Untersuchung ist die Überprüfung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit. Hierbei wird einerseits, wie bereits im Zuge der Einführung der Operationalisierungen diskutiert, auf die inhaltliche Entfaltung von Aussagen aus fremden Denk-Räumen^{EZ} geachtet, andererseits auf die Nachvollziehbarkeit der Formalangaben.

Der hohe Anteil an Wiedergaben (72,25% des erweiterten Kerntextes), welcher 2,45% Verweise gegenübersteht, bewirkt, dass Datler eine *hohe intersubjektive Nachvollziehbarkeit* erreicht, indem er fremde Denk-Räume^{EZ} inhaltlich entfaltet (10,56% sogar in Form von wörtlichen Wiedergaben). Wie bereits erwähnt, wurden häufig früh gesetzte externe Verweise im Laufe des Argumentationsgangs inhaltlich entfaltet, nur wenige externe Verweise blieben ohne Entfaltung (wobei hier, wie bereits erläutert, Leser und Leserin verdeutlicht wurde, wie die Fallbeispiele in diesen Arbeiten gelesen werden können).

Dies führt direkt zu dem zweiten Kriterium intersubjektiver Nachvollziehbarkeit, den Formalangaben. Die Ergebnisse legen offen, dass keine Formalangaben gänzlich fehlen und kein Nummernsystem verwendet wird. Die Angaben von AutorIn und Jahr, bzw. AutorIn/ Jahr/ Seite erfolgen so, dass Aussagen diesen zugeordnet werden können. Wird nur der Autor/ die Autorin genannt, dann geschieht dies in unmittelbaren Zusammenhang einer umfassenden Formalangabe. Wie bereits in einer Fußnote erwähnt, konnte ein Textstück mit einer uneindeutigen Formalangabe durch zur Hilfenahme des Supratextes (und einer vorangegangenen Formalangabe), bzw. eine wörtliche Wiedergabe durch den Kontext der sie umgebenden sinngemäßen Wiedergabe einem konkreten fremden Denk-Raum^{EZ} zugeordnet werden.

11.1.3.4 Umgang mit Fremdtext

Diese Interpretationen schließen sehr eng an die Interpretationen der Ergebnisse bezüglich Strukturen^{EZ} und Orientierungspunkte an, bzw. verdeutlichen, wie der Umgang mit Fremdtext (und auch Eigentext) strukturierende Wirkung haben kann. Im Zuge dieser Interpretationen sind die oft in Erinnerung gerufenen Begrifflichkeiten Jakobs entscheidend, nämlich jene des „knowledge telling“ im Gegensatz zum „knowledge transforming“. An dieser Stelle sei auch nochmals in Erinnerung gerufen, dass „knowledge transforming“ nicht bedeutet, dass kein

Fachwissen „erzählt“ wird, sondern, dass darüber hinaus produktiver Umgang mit Fremdtext erfolgt (vgl. Jakobs 1999, 174f.).

Dies erbrachten auch die Ergebnisse der Analysen des Artikels von Datler. Einerseits wurden fremde Denk-Räume^{EZ} inhaltlich entfaltet und somit auch z.B. das Beispiel „Erwin flippt aus...“ oder das Paradigmenverständnis Kuhns „erzählt“, aber darüber hinaus zeigen die Ergebnisse der Analysen, dass im Rahmen^{EZ} dieses Artikels ein hoher Anteil an „knowledge transforming“ vorliegt, weil Fremdtext nicht einfach nur angeführt wird, sondern dieser bearbeitet und diskutiert wird. Erweiternde Wiedergaben sind in diesem Sinn ein Kennzeichen für „knowledge transforming“. Fremde Denk-Räume^{EZ} werden hierbei nicht nur in die eigene Arbeit eingefügt um z.B. Fachwissen oder Kenntnis bezüglich früherer Forschungen zu signalisieren, sondern um dort enthaltene Aussagen und Gedanken fortzuführen und mit Ergebnissen aus anderen Denk-Räumen^{EZ} in Zusammenschau zu bringen, was letzten Endes zu neuen Problemlösungsangeboten führt - ein weiteres Kennzeichen von „knowledge transforming“.

Die Analysen gaben einen Hinweis darauf, dass Denk-Räume^{EZ}, welche im Sinne von sinngemäßen Wiedergaben entfaltet wurden auch häufiger erweiterte Wiedergaben aufwiesen. Dies lässt darauf schließen, dass inhaltliche Entfaltung nicht nur der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit dienlich ist, sondern auch der Weiterführung des Diskurses⁸⁴.

Eine weitere Form von „knowledge transforming“ kommt dann zu tragen, wenn Datler Fremdtext in Form von Listen und Punktationen strukturiert, und somit für Leser und Leserin aufbereitet. Somit werden nicht nur Inhalte aus fremden Denk-Räumen^{EZ} vermittelt, sondern auch Strukturen^{EZ} dieser sichtbar gemacht.

Diese Interpretationen hinsichtlich der vorher genannten Kategorien geben auch einen zusammenfassenden Überblick über zentrale Ergebnisse der Untersuchung. Nach den nun folgenden Ergebnisdarstellungen und Interpretationen der Musterbeispieltexte aus Psychologie und Medizin wird im Zuge des systematischen Vergleichs hinsichtlich Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Verknüpfungen von Fremd- und Eigentext und der Überprüfung der Hypothesen auf die hier festgehaltenen Ergebnisse zurückgegriffen werden.

⁸⁴ Dies kann in dieser Arbeit nur als Gedanke formuliert werden, um den gewählten Rahmen nicht zu übersteigen. Eine empirische Überprüfung dessen kann im Zuge einer vertiefenden Forschungsarbeit erfolgen.

11.2 Musterbeispiel aus der Psychologie

Dieses Kapitel verfolgt das Ziel die Ergebnisse der Analyse des Musterbeispieltextes der Disziplin Psychologie darzustellen, zu erläutern und zu diskutieren. Um dies nachvollziehbar zu gestalten, erfolgt zuerst die Kennzeichnung des Textes, an welche die Analysen und deren Erläuterung und Diskussion angeschlossen werden.

11.2.1 Kennzeichnung des Musterbeispiels

Wie bereits für die Analyse des Musterbeispiels aus der Psychoanalytischen Pädagogik, so wird auch der Analyse des Musterbeispiels aus der Psychologie die Kennzeichnung des Textes vorangestellt, welche die Rahmen^{EZ} des Textes und die innerhalb des Textes verwendeten Quellen bestimmt.

11.2.1.1 Hauptrahmen und Überrahmen

Auf Grund der bereits erläuterten Auswahlkriterien wurde folgender Zeitschriftenartikel als musterbeispielhaft für die Disziplin der Psychologie ausgewählt:

Mansell, W.; Lam, D. (2006): „I Won't Do What You Tell Me!": Elevated mood and the assessment of advice-taking in euthymic bipolar I disorder. – In: Behaviour Research and Therapy 44 (2006), 1787-1801.

Der um Abstract und Anhänge verringerte Textkorpus bildet den Hauptrahmen der Untersuchung, wobei wiederum der Text überwiegend nur in Bezug auf den Kerntext analysiert wurde.

Der publikatorische Kontext (Überrahmen) des Artikels bildet die Zeitschrift: Behaviour Research and Therapy.

11.2.1.2 Angaben zu intratextuellen Rahmungen

Wie bereits die Analysen bezüglich des Musterbeispiels der Psychoanalytischen Pädagogik, so werden sich auch hier die Analysen vor allem auf den Kerntext, bzw. den erweiterten Kerntext (welcher auch Subtext, also Fußnoten, berücksichtigt) fokussiert sein, da in diesen Rahmen^{EZ} Fremdtext zu erwarten ist.

Nun erfolgt eine Kennzeichnung des intratextuellen Rahmens des Musterbeispieltextes, indem die Rahmungen^{EZ} und deren Quantifizierung genannt werden.

Der **Haupttext**, also der Gesamttext ohne Nebentext, umfasst 7106 Wörter und 637 Wörter aus Tabellen⁸⁵, insgesamt sind dies 7743 Wörter. Der **Nebentext**, welcher im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt wurde, umfasst 1252 Wörter, wovon 987 Wörter das Literaturverzeichnis bilden und 265 Abstracts und Danksagungen. Ebenfalls nicht inhaltlich analysiert wurde der **Supratext**, welcher 97 Wörter zählt und 133 Wörter aus Tabellen (Supratext in Tabellen), also insgesamt 230 Wörter.

Die für die Untersuchung relevanten Textteile sind der **Kerntext** (6976 Wörter und 491 Wörter aus Tabellen, sind insgesamt 7467 Wörter) und der **Subtext** (33 Wörter und 13 Wörter aus Tabellen, sind 46 Wörter).

Der für die Untersuchung relevante Kerntext weist folgende intratextuelle Rahmung auf:

- a) Einleitung: 1392 Wörter
- b) Hauptteil: 5020 Wörter (+ 491 Wörter von Tabellen) = 5511 Wörter (+ signierbarer Subtext: 33 Wörter) = 5544 Wörter
- c) Schluss: 564 Wörter

Der Rahmen des Hauptteils kann durch Angabe von Unterkapiteln noch genauer differenziert werden:

- a) Methods: 2154 Wörter (+ 263 Wörter von Tabellen) = 2417 Wörter (+ 33 Subtext) = 2450 Wörter
- b) Results: 1872 Wörter (+ 228 Wörter von Tabellen) = 2100 Wörter
- c) Discussion: 994 Wörter

Wie bereits beim Musterbeispiel aus der Psychoanalytischen Pädagogik wird im Kapitel der Analyse des Textes geklärt werden, inwiefern diese Strukturierung^{EZ} bereits von den Autoren angeboten wurde, bzw. welche Rahmungen^{EZ} die Autoren zur Orientierung anbieten.

11.2.1.3 Quellenangaben

Für die Kennzeichnung des Musterbeispiels ist es wesentlich anzugeben, welche Quellen innerhalb des analysierten Textes Eingang gefunden haben, um berücksichtigen zu können, welche äußeren Rahmen (Publikationsarten, Textarten, usw.) die Autoren in den eigenen

⁸⁵ Da die Tabellen nicht inhaltlich erfasst wurden, sondern nur strukturell, diese aber dennoch sowohl Eigentext bzw. Fremdtext darstellen können, müssen sie in die quantitative Erfassung miteinbezogen werden, um das Gesamt des Fremd- bzw. Eigentextes nicht zu verfälschen. Um den Umfang der Tabellen zu verdeutlichen werden die Wörterzahlen gesondert angegeben.

Denk-Raum integriert haben. Wiederum wurden folgende äußere Rahmen innerhalb der Untersuchung unterschieden:

1. Zeitschriftenartikel
2. Monographien
3. Artikel aus Sammelbänden
4. Artikel aus HerausgeberInnenbänden
5. Internetquellen und
6. nicht-publizierte Quellen.

Die Kennzeichnung des vorliegenden Musterbeispiels sieht in diesem Bereich folgendermaßen aus:

Anzahl der Quellen im Literaturverzeichnis:	38 ⁸⁶
Anzahl der Zeitschriftenartikel:	29
Anzahl der Monographien:	7
Anzahl der Artikel aus Sammelbänden:	0
Anzahl der Artikel aus HerausgeberInnenbänden:	1
Anzahl der Internetquellen:	0
Nicht veröffentlichte Quellen:	1

Vor dem Hintergrund der ersten Musterbeispielanalyse fällt sogleich auf, dass die Anzahl der angeführten Zeitschriftenartikel verhältnismäßig hoch ist (was wiederum dem entspricht, was Heissenberger und Neubauer (2008) in ihrer Diplomarbeit empirisch belegt haben). Deutlich wird auch, dass auf Monographien, Sammel- und HerausgeberInnenbände wenig zurückgegriffen wurde. Anders als beim Musterbeispiel aus der Psychoanalytischen Pädagogik wird die nicht veröffentlichte Quelle im Literaturverzeichnis genannt. Hier kann jedoch ein Unterschied ausgemacht werden: Die nicht publizierte Quelle des Artikels aus der Psychoanalytischen Pädagogik war eine mündliche Mitteilung eines Kollegen, im Artikel aus der Psychologie ist es ein Schriftstück mehrerer Autoren und/ oder Autorinnen⁸⁷.

⁸⁶ Nicht im Literaturverzeichnis angeführt wird: American Psychiatric Association 2001: DSM.IV-TR, diese Quellengabe erfolgt jedoch einmalig innerhalb des Textes. Somit müssten eigentlich 39 Quellen im Literaturverzeichnis angeführt werden.

⁸⁷ Dies ist aus der Literaturangabe nicht ersichtlich.

Im Zuge der Analyse der Verwobenheit des Fremd- und Eigentextes, sowie des Umgangs mit Fremdtext wird es interessant sein zu betrachten, welche Rolle die Monographien, der Artikel aus einem HerausgeberInnenband und die nicht veröffentlichte Quelle im Unterschied zu den Zeitschriftenartikeln spielen, bzw. ob bestimmte Publikationen strukturierende Aufgaben übernehmen, wie dies im Text von Datler geschieht.

Diese Überlegungen leiten direkt in die Analyse des Musterbeispiels über, wobei wiederum zuerst die einzelnen Analyseschritte und deren Ergebnisse dargestellt und erläutert werden, um im Anschluss daran die Ergebnisse hinsichtlich der untersuchungsleitenden Fragestellungen interpretieren und diskutieren zu können. Damit erfolgt der zweite Schritt zur Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellung, welche den Vergleich zwischen den drei Disziplinen in den Fokus nimmt.

11.2.2 (Text-)Analyse des Musterbeispiels

Wiederum gliedert sich das Kapitel in verschiedene Abschnitte, welche jeweils einen bestimmten Blickwinkel auf das Musterbeispiel beleuchten. Dies ermöglicht die benötigte Reduktion, welche im Anschluss daran in eine Kontextualisierung, mit erweitertem Erkenntnisstand, münden wird.

11.2.2.1 Unterscheidung zwischen Fremd- und Eigentextelementen, bzw. Fremd- und Eigentextarten

Der erste Analyseschritt widmet sich der Unterscheidung von Fremd- und Eigentext, vor dem Hintergrund der präfixierten Dimension der Seite^{EZ} Autoren. Dies ermöglicht es festzustellen, welche Textelemente aus dem Denk-Raum^{EZ} der Autoren des Artikels stammen und welche aus anderen, fremden Denk-Räumen^{EZ} eingeführt werden. In einem weiteren Schritt wird untersucht, welche Arten von Fremd- und Eigentext vorliegen, um für die Beantwortung der leitenden Fragestellung nach der Verknüpfung von Fremd- und Eigentext eine stabile Basis zu schaffen.

Nach der Analyse von Kerntext und signierbaren Subtext⁸⁸, welche zusammen 7500 Wörter umfassen, kann folgendes über den Text hinsichtlich der Unterscheidung von Fremd- und Eigentext ausgesagt werden:

Anders als bei der Analyse des Textes aus der Psychoanalytischen Pädagogik erschien es nach der Lektüre des Textes nicht sinnvoll die Analysen nach den Denk-Räumen zu unterscheiden. Es wurden zwar viele unterschiedliche Denk-Räume angeführt, doch die meisten nur einmalig innerhalb der intratextuellen Rahmung, lediglich 9 von 39 Quellen wurden mehr als einmal herangezogen. Dies ist deshalb festzuhalten, weil es auch Auskunft über die Verwobenheit des Textes und den Umgang mit Fremdtext erteilt, worauf innerhalb der Interpretation noch näher eingegangen werden wird.

Die Analysen ergaben, dass von den 7500 Wörtern 1060 Wörter (14,13%) Fremdtext und 6440 (85,87%) Eigentext umfassen. Was das nun konkret für die Beantwortung der leitenden Fragestellung, sowie für den Vergleich mit den anderen Musterbeispielen bedeutet, wird im Zuge der Interpretation, bzw. des Vergleichs erläutert werden. An dieser Stelle folgt nun eine genauere Betrachtung des Fremdtextes. Die Ergebnisse der Fremdtextanalyse werden im prozentualen Anteil zum erweiterten Kerntext zuerst tabellarisch angeführt, um im Anschluss daran erläutert zu werden.

Art des Fremdtextelements	Prozent des erweiterten Kerntextes	Prozent des Gesamt-Fremdtextes
Verweise extern	1,59%	11,23%
Verweise intern	0,19%	1,32%
Wiedergabe wörtlich	0,77%	5,47%
Wiedergabe sinngemäß	8,88%	62,83%
Wiedergabe erweiternd	0,19%	1,32%
Formalangaben	2,52%	17,83%

Tabelle 8: Arten des Fremdtext und deren prozentualer Anteil am erweiterten Kerntext und Gesamt-Fremdtext

Die nun folgenden Ergebnisdarstellungen beziehen sich nun vorwiegend auf die Verweise und Wiedergaben, die Formalangaben werden im nächsten Unterkapitel gesondert behandelt. Bei der Betrachtung der vorliegenden Tabelle ist auffällig, dass keine Fremdtextart mehr als 10% des erweiterten Kerntextes ausmacht. Den höchsten Prozentsatz erreichen die sinngemäßen Wiedergaben mit 8,88%. Wörtliche Wiedergaben (0,77%) und erweiternde

⁸⁸ Der gesamte Subtext umfasst 33 Wörter aus Fußnoten und 13 Wörter aus Tabellen. Da die Tabellen im Rahmen dieser Untersuchung nicht inhaltlich erfasst wurden, wird für die Analysen nur der hier signierbare Subtext herangezogen, also jener aus den Fußnoten.

Wiedergaben (0,19%) erreichen zusammen nicht einmal 1% des erweiterten Kerntextes. Dies lässt eine erste Vermutung zu, nämlich dass sowohl die Höhe des Ausmaßes der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit gesamt, als auch die Verknüpfung zwischen Fremd- und Eigentext gering ausfallen könnte. Der prozentuale Anteil der externen Verweise ist im Verhältnis zu den wörtlichen und erweiterten Wiedergaben sehr hoch, nur sinngemäße Wiedergaben liegen in einem größeren Umfang vor. Die Betrachtung der prozentualen Verteilung der Fremdtextarten in Bezug auf den Gesamt-Fremdtext verdeutlicht dies: 11,23% des Fremdtextes ist externen Verweisen zuzuordnen⁸⁹. Dies ist deshalb von Bedeutung, weil dadurch 11,23% des Fremdtextes keine inhaltliche Entfaltung erfahren, sondern Vorwissen beim Leser/ bei der Leserin aktivieren sollten, bzw. diese aufgefordert sind bei fehlendem Wissen dieses nachzulesen. Dies erschwert es, durch ausschließliche Lektüre dieses einen Artikels diesem möglichst lückenlos und nachvollziehbar folgen zu können. Im Unterschied zu den externen Verweisen, welche im Text der Psychoanalytischen Pädagogik signiert werden konnten, werden im Rahmen des Textes der Psychologie nur wenige externe Verweise im weiteren Verlauf des Textes inhaltlich entfaltet. Häufig bezieht sich die Entfaltung auf das kleinstmögliche Maß der Entfaltung, z.B. wenn ein Untersuchungsverfahren nach der bloßen Nennung kurz erläutert wird.

The MRS and the Hamilton Rating for Depression Scale (HRDS;Hamilton, 1960) were administered in person on the day of the study. The HRDS is a validated 17-item observer-rated scale assessing physical, cognitive and behavioural features of depression.
--

OT Mansell&Lam 2006, 1791.

Zuerst ist HRDS ein externer Verweis, weil zunächst nur eine Nennung erfolgt, ohne nähere inhaltliche Entfaltung. Erst im Folgesatz wird kurz erläutert (wobei die Erläuterung lediglich Eckdaten nennt) worum es sich bei diesen Verfahren handelt.

Nach diesem Muster erfolgen weitere Kurzerläuterungen, wobei nicht alle Verfahren eine Erläuterung erfahren, z.B. das „standardized clinical interview (SCID)“ (Mansell/Lam 2006, 1789) oder der „Beck Depression Inventory Score“ (BDI) (Beck& Steer, 1987; Beck, Ward, Mendelson, Mock,& Erbaugh, 1961 zit. nach Mansell&Lam 2006, 1789) werden an keiner Stelle inhaltlich entfaltet.

Ebenfalls deutlich wird der geringe Anteil an erweiternden Wiedergaben (0,19% des erweiterten Kerntextes, bzw. 1,32% des Gesamt-Fremdtextes), also an produktivem Umgang mit Fremdtext („knowledge transforming“). Die Analyse des Musterbeispiels aus der Psychoanalytischen Pädagogik zeigte auf, dass erweiternde Wiedergaben einen wesentlichen

⁸⁹ Im Zuge einer ersten Orientierung hinsichtlich der leitenden Fragestellung sei hier an die Tabelle 1 des Musterbeispieltextes der Psychoanalytischen Pädagogik erinnert.

Bestandteil der Diskursivierung ausmachen, weil sie auch eine langsame Ablösung von fremden Denk-Räumen^{EZ} bedeuten können, bzw. auf alle Fälle eine ergänzende Wirkung zu bereits vorliegenden Forschungsergebnissen aufweisen.

Was nun dieser geringe Anteil an erweiternden Wiedergaben für den Umgang mit Fremdtext oder die Verknüpfung von Fremd- und Eigentext bedeutet, wird im Zuge der Interpretation dieser Ergebnisse deutlich werden. Es kann jedoch schon an dieser Stelle festgehalten werden, dass es hier einen zentralen Unterschied zu den Ergebnissen der Analyse des Textes der Psychoanalytischen Pädagogik gibt.

Die Dominanz paraphrasierender Tätigkeit im Zuge der Textproduktion wird deutlich. Mehr als die Hälfte des Gesamt-Fremdtexts (62,83%) sind sinngemäßen Wiedergaben zuzuordnen. Hier sei jedoch daran erinnert, dass diese nur 8,88% des erweiterten Kerntextes ausmachen. An dieser Stelle wird ersichtlich, welch großen Anteil der Eigentext einnimmt.

Interessant ist auch, dass die 0,77% wörtliche Wiedergaben lediglich zwei Textstellen umfassen, wobei formal nur eine dieser Stellen vollständig als wörtliche Wiedergabe ausgewiesen wird⁹⁰.

Somit wird hier bereits deutlich, dass die *strukturierende Wirkung* durch wörtliche Wiedergaben fast gänzlich wegfällt, bzw. auch die *Signalwirkung* innerhalb dieses intratextuellen Rahmens nicht erfolgt.

Außerdem wird nur an zwei Textstellen dem Leser/ der Leserin direkt Einblick in einen fremden Denk-Raum^{EZ} ermöglicht. Dies bedeutet auch, dass z.B. sprachliche Figuren, Schreibstile oder Argumentationsstile fremder Denk-Räume^{EZ} *keinen* direkten Eingang in die eigene Arbeit finden.

Neben der Ergebnisdarstellung und Erläuterung der Fremdtextanalyse ist auch die Analyse des Eigentextes und dessen Arten für die weitere Untersuchung relevant.

Es folgt nun eine Tabelle, welche einen Überblick über die prozentuale Verteilung von Eigentextarten in Bezug auf den erweiterten Kerntext, bzw. den Gesamt-Eigentext geben soll. Im Abschluss daran erfolgen Erläuterungen markanter Ergebnisse.

⁹⁰ Dies wird im Rahmen der Quellenanalyse nochmals genauer aufgegriffen werden.

Arten der Eigentextelemente	Prozent des erweiterten Kerntextes	Prozent des Gesamt-Eigentextes
Fremdbezogener Eigentext	9,11%	10,61%
Interne Verweise auf Eigentext	1,67%	1,94%
Übergangsbildende Textelemente	1,75%	2,03%
Verknüpfungselemente	0,27%	0,31%
Originärer Eigentext	73,08%	85,11%

Tabelle 9: Arten des Eigentextes und deren prozentualer Anteil am erweiterten Kerntext und Gesamt-Eigentext

Auffällig ist, dass sowohl deutlich mehr als die Hälfte des Gesamt-Eigentextes (85,11%) als auch des erweiterten Kerntextes (73,08%) originären Eigentext umfassen. Dies lässt vermuten, dass wenige, bzw. nicht enge Verknüpfungen zwischen Fremd- und Eigentext vorliegen, weil auf Grund des hohen Anteils an Eigentext vermutet werden kann, dass kaum Durchbrechungen des Eigentextes vorliegen. Hier sind besonders jene anschließenden Analysen interessant, welche die Chronologie^{EZ} von Fremd- und Eigentext, bzw. Fremd- und Eigentextarten innerhalb der intratextuellen Rahmen^{EZ} beleuchten. Die Vermutung der wenigen, bzw. losen Verknüpfungen wird auch gestützt durch den geringen Anteil des übergangsbildenden Textelemente (2,03% des Gesamt-Eigentextes), der Verknüpfungselemente (0,31% des Gesamt-Eigentextes) und der internen Verweise auf Eigentext (1,94% des Gesamt-Eigentextes) in Relation zum originären Eigentext.

Der fremdbezogene Eigentext ist im Verhältnis zum originären Eigentext auch nur in geringem Ausmaß vorhanden (10,61% des Gesamt-Eigentextes), jedoch ist dieser Anteil deutlich höher als jener der anderen Eigentextarten. Somit ist zu erwarten, dass *vereinzelte* sinngemäße Wiedergaben (diese deshalb, weil sie in einem sehr hohen Maße vorliegen, s.o.) eine Erweiterung, bzw. Diskursivierung erfahren. Dies wird noch besonders bedeutsam, wenn jene Ergebnisse dargestellt werden, die offen legen, innerhalb welcher Textpassagen fremdbezogener Eigentext zu finden ist und wie dieser mit Fremdtext in Verbindung steht. Zentral wird dies auch innerhalb der Interpretation behandelt werden.

11.2.2.2 Analyse der Quellenangaben

Das folgende Unterkapitel behandelt im Besonderen die Quellen- bzw. Formalangaben. Dies arbeitet wiederum dem Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit zu, weil korrekte Formalangaben gegeben sein müssen, damit Leser und Leserin Aussagen überprüfen können, bzw. in diesem Fall, auf Grund des hohen Anteils an externen Verweisen, Textpassagen, bzw. Publikationen finden können, welche das Thema im Sinne des angegebenen fremden Denk-Raums^{EZ} inhaltlich entfalten, um dieses Wissen in die Lektüre des aktuellen Textes einfließen lassen zu können. Dies verdeutlicht nun auch, dass bei einem hohen Anteil an externen Verweisen die Lückenlosigkeit der Formalangaben besonders wichtig ist, um die jeweiligen Textpassagen finden zu können und die Ausführungen innerhalb des Textes nachvollziehen zu können.

Analysiert wurden auch hier zuerst die äußeren Rahmen^{EZ}, welche in den Text Eingang fanden und deren jeweilige Häufigkeit der Zitierung, bzw. Verweisung:

Anzahl der Zitate und Verweise auf Zeitschriften:	39
Anzahl der Zitate und Verweise auf Monographien:	8
Anzahl der Zitate und Verweise auf Artikel aus HerausgeberInnenbände:	2 ⁹¹
Anzahl der Zitate und Verweise auf Artikel aus Sammelbänden:	0
Anzahl der Zitate und Verweise auf Internetquellen:	0
Anzahl der Zitate und Verweise auf nicht-publizierte Quellen:	2

Bei Betrachtung dieser Auflistung sind vor allem die Zitate und Verweise auf Monographien bedeutsam. Ruft man sich in Erinnerung, dass im Literaturverzeichnis 7 Monographien angeführt werden, dann verdeutlicht dies gut, dass die fremden Denk-Räume^{EZ} nicht intensiv bearbeitet werden. Der zusätzliche Aspekt, dass kaum erweiternde Wiedergaben signiert werden konnten stützt diese Vermutung. Es scheint so, als würden viele fremde Denk-Räume paraphrasiert werden, aber kaum weitere Verknüpfungen stattfinden. Dies ist noch im Zuge der weiteren Analysen und der Interpretation zu überprüfen.

Um eine Grundlage zur Überprüfung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit zu schaffen ist es nicht nur wesentlich die Anteile der verschiedenen Fremd- und Eigentextarten zu unter-

⁹¹ Die Anzahl der Zitate und Verweise auf HerausgeberInnenbände, welche auch im Literaturverzeichnis angeführt werden beträgt 1. Es wurde jedoch ein Handbuch der American Psychiatric Association (2001) nicht im Literaturverzeichnis angeführt. Es muss jedoch der Verweis mitgezählt werden.

suchen, sondern auch die Formalangaben müssen näher betrachtet werden. Dies ermöglicht es zu überprüfen, ob Fremdtextelemente ausreichend und nachvollziehbar mittels Formalangaben gekennzeichnet waren. Um dies feststellen zu können, werden die Formalangaben den einzelnen Kategorien zugeordnet.

Folgendes Bild hat die Analyse des Textes diesbezüglich ergeben:

Quellenangaben	Anzahl der Formalangaben (Gesamt: 50/51 ⁹² + 18 ⁹³)	Prozent
AutorIn/Jahr/Seite	1	1,45%
AutorIn/ Jahr	50	72,46%
AutorIn	0	0%
Nummernsystem	0	0%
Keine Quellenangabe	18	26,09%

Tabelle 10: Quellenangaben im Rahmen^{EZ} des Artikels

Diese Tabelle verdeutlicht, dass weit mehr als die Hälfte (72,46%) aller Formalangaben der Kategorie AutorIn/Jahr zugeordnet werden können. Möglicherweise ist dies innerhalb von Zeitschriftenpublikationen der Psychologie die gängige Angabeweise (dies müsste jedoch innerhalb einer Untersuchung mit größerer Stichprobe untersucht werden). Diese Angabeweise ermöglicht zwar schon ein hohes Maß an intersubjektiver Nachvollziehbarkeit, weil somit den Fremdtextelementen Quellen aus dem Literaturverzeichnis zugeordnet werden können, das Auffinden spezifischer Textstellen wird jedoch sehr erschwert. Diese Angabeart erweckt den Eindruck, als würden sich die sinngemäßen Wiedergaben auf Werke als Gesamt beziehen, das kann jedoch erst nach der Lektüre der betreffenden Literatur überprüft werden. Auffallend ist auch, dass nur bei einem Fremdtextelement die Seitenangabe erwähnt wird. Dies ist jenes Element der wörtlichen Wiedergabe, welches eine vollständige Quellenangabe aufweist. Das leitet wiederum zu den nicht vernachlässigbaren 26,09% fehlender Quellenangaben über.

Hierbei unterscheiden sich wiederum unterschiedliche Grade der Nachvollziehbarkeit. Wie bereits im Zuge der Analyse des Textes der Psychoanalytischen Pädagogik festgestellt, gibt es Textelemente, bei denen eigentlich ein Teil der Formalangabe fehlt, welche jedoch trotzdem zugeordnet werden können. Das ist z.B. hier der Fall:

⁹² 51, wenn man die Publikation mitzählt, die nicht im Literaturverzeichnis. angeführt wird: American Psychiatric Association 2001: DSM.IV-TR.

⁹³ Zur Verdeutlichung werden die 18 fehlenden Quellenangaben gesondert ausgewiesen.

Lam, Wright, and Smith (2004) found that individuals with remitted bipolar disorder reported higher levels of 'anti-dependency' beliefs as assessed by two items on the Dysfunctional Attitudes Scale (Power et.al., 1994). The items were "I don't need the approval of others to be happy" and "A person doesn't need to be liked to be happy".

OT Mansell&Lam 2006, 1788

Es wird hier bei der wörtlichen Wiedergabe der Items keine Seitenzahl angegeben, auf denen diese nachzulesen sind, aber auf Grund des vorangegangenen Satzes können diese Items einem fremden Denk-Raum zugeordnet werden.

Es gibt jedoch auch Fremdtextelemente, welche Formalangaben vermissen lassen. Wenn Formalangaben fehlen, bzw. nicht eindeutig nachvollziehbar sind, dann geschieht das innerhalb dieses Textes nur hinsichtlich externer oder interner Verweise auf Untersuchungs- und Testverfahren. Das führt zu der Vermutung, dass entweder diese Textverfahren Standard sind, das heißt innerhalb dieses Forschungsfeldes üblich und gängig, oder dass hier tatsächlich formale Fehler unterlaufen sind. Selbst, wenn die Verfahren gängig sind, so ist es für EinsteigerInnen in dieses Forschungsfeld schwierig diesen Artikel unabhängig von weiterer Literatur nachvollziehend zu lesen, die intersubjektive Nachvollziehbarkeit ist eingeschränkt.

11.2.2.3 Fremd- und Eigentext im intratextuellen Rahmen

Das nun folgende Kapitel lenkt den Blick wieder auf die präfixierte Dimension der Rahmen^{EZ} und zwar wird der Blick nun auf die Fremd- und Eigentextanteile innerhalb der intratextuellen Rahmen des Textes gelenkt. Wie bereits im Zuge dieser Analysen des Textes der Psychoanalytischen Pädagogik, werden auch hier Subtexte als spezifische Rahmungen genauer betrachtet.

Wie bereits innerhalb der Kennzeichnung des Musterbeispiels aufgezeigt unterteilt sich die Rahmung des Textes in Einleitung, Hauptteil A-C und Schluss. Nun wird das Ziel verfolgt aufzuzeigen in welchem Verhältnis Fremd- und Eigentext innerhalb dieser Rahmungen vorliegen, um im Anschluss daran festzuhalten und zu erläutern wie viel Prozent des Gesamt-Fremdtextes, bzw. Gesamt-Eigentextes innerhalb welcher Rahmungen zu finden ist. Dies ermöglicht einen Einblick darin, innerhalb welcher Rahmen^{EZ} vermehrt fremde Denk-Räume^{EZ} eingeführt werden.

<i>Rahmen</i>	<i>FT %</i>	<i>ET %</i>
Einleitung	45,11	54,89
Hauptteil A	12,00	88,00
Hauptteil B	0,43	99,57
Hauptteil C	9,15	90,85
Schluss	6,21	93,79

Tabelle 11: Verhältnis von Fremd- und Eigentext in den Rahmen^{EZ}

Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass innerhalb des Rahmens^{EZ} der Einleitung das einzige Mal ein eher ausgeglichenes Verhältnis zwischen Fremd- und Eigentext vorliegt, auch wenn innerhalb dieses Rahmens^{EZ} der Eigentext überwiegt. Dies lässt die Vermutung zu, dass einleitend der bisherige Forschungsstand angegeben wird, um darauf aufbauend eine weitere Untersuchung durchzuführen. Betrachtet man nun den Text inhaltlich, dann wird deutlich, dass zuerst der Forschungsstand mehr oder weniger paraphrasiert wiedergegeben wird (mit wenigen Anteilen erweiternder Wiedergaben, welche Hypothesenbildungen vorbereiten), um im Anschluss daran die Hypothesen der Untersuchung zu formulieren (vgl. Mansell/Lam 2006, 1787f.).

Innerhalb keines Rahmens^{EZ} überwiegt der Fremdtextanteil gegenüber dem des Eigentextes. Betrachtet man nun jene Rahmen^{EZ} genauer, welche innerhalb der Spalte „Fremdtext“ einen relativ hohen Prozentsatz aufweisen, so wird deutlich, dass dies die Rahmen^{EZ} Hauptteil A (Methoden) und Hauptteil C (Diskussion), sowie in ein wenig geringerem Ausmaß der Schluss sind. Von diesen drei Rahmen weist der Rahmen der Methodenbeschreibung den höchsten Anteil an Fremdtextelementen auf, was darauf schließen lässt, dass die Forschung methodisch relativ eng an bereits bestehende Methoden anbindet, wobei auch hier relativ häufig mit externen Verweisen und weniger mit sinngemäßen Wiedergaben gearbeitet wird. Hauptteil B, welcher die Rahmung für die Darstellung der Untersuchungsergebnisse darstellt, umfasst fast ausschließlich (99,57%) Eigentext. Dies entspricht auch dem, was der Suprertext vermuten lässt, somit liegt hier eine Orientierung für Leser und Leserin vor. Überraschender ist in Bezug auf den Suprertext, dass die Diskussion der Ergebnisse (Hauptteil C) *auch einen sehr niedrigen Anteil an Fremdtextelementen* aufweist (9, 15%). Die Diskussion der eigenen Ergebnisse erfolgt somit *in geringer Rückbindung an den Forschungsstand oder weitere fremde Denk-Räume^{EZ}*. Diese Vermutung wird dadurch gestützt, dass lediglich zwei Quellen sowohl im Forschungsstand (Einleitung) als auch innerhalb der Diskussion angeführt werden.

Nun folgt eine Tabelle, welche aufzeigt, innerhalb welcher Rahmen^{EZ} wie viel Prozent des Gesamt-Fremdtextes, bzw. Gesamt-Eigentextes zu finden ist:

<i>Rahmen</i>	<i>FT % (von Gesamt)</i>	<i>ET % (von Gesamt)</i>
Einleitung	59,25	11,86
Hauptteil A	27,74	33,48
Hauptteil B	0,85	32,47
Hauptteil C	8,58	14,02
Schluss	3,30	8,21

Tabelle 12: Prozent des Fremd- bzw. Eigentextes im Verhältnis zum Gesamt-Fremdtext, bzw. Gesamt-Eigentext

Bei Betrachtung der Tabelle 11 fällt auf, dass innerhalb des Rahmens^{EZ} der Einleitung, in dem das Verhältnis zwischen Fremd- und Eigentext eher ausgewogen ist, der höchste Prozentsatz (59,25%) des Gesamt-Fremdtextes zu finden ist, und dies auch mehr als die Hälfte des Gesamt-Fremdtextes ausmacht. Im Gegenzug dazu überwiegt zwar innerhalb der Einleitung der Eigentext gegenüber dem Fremdtext, aber prozentual am Gesamt-Eigentext gemessen sind dies nur 11,86%. Gemessen am Gesamt-Eigentext befindet sich mehr als die Hälfte des Gesamt-Eigentextes innerhalb der Hauptteile A und B, also innerhalb der Methodenbeschreibung und der Ergebnisdarstellung, wobei auffällig ist, dass zwar das Verhältnis zwischen Fremd- und Eigentext innerhalb der Ergebnisdarstellung sehr unausgewogen ist, dennoch „nur“ 32,47% des Gesamt-Eigentextes innerhalb dieses Rahmens^{EZ} zu finden ist (weniger als innerhalb der Methodenbeschreibung). Die Vermutung, dass innerhalb der Methodenbeschreibung eine enge Anbindung an bestehende Publikationen erfolgt wird untermauert, wenn nun betrachtet wird, dass innerhalb dieses Rahmens^{EZ} 27,74% des Fremdtextes zu finden ist. Innerhalb der ersten zwei Rahmen^{EZ} (Einleitung und Hauptteil A) befinden sich 86,99% des Gesamt-Fremdtextes. Dies lässt den Schluss zu, dass innerhalb dieses Textes zwar durch Hineinnahme fremder Denk-Räume^{EZ} an bisherige Forschung angeknüpft wird, *jedoch dann eine rasche Ablösung von diesen Denk-Räumen^{EZ} vollzogen wird.*

Ab dem Hauptteil B kann 54,7% des Gesamt-Eigentextes signiert werden, jedoch nur 12,73% des Gesamt-Fremdtextes. Die Bedeutung dessen wird innerhalb des nächsten Unterkapitels geklärt, wenn die Chronologie^{EZ} der Fremd- und Eigentextarten, sowie die Wechsel zwischen Fremd- und Eigentext innerhalb der Rahmen^{EZ} betrachtet werden. Doch bevor die Dokumentation dieses Analyseschritts erfolgt, wird der Subtext als spezielle intratextuelle Rahmung in den Blick genommen. Dieser Text verfügt über *eine* Fußnote, welche dem Rahmen^{EZ} der Methodenbeschreibung zuzuordnen ist. Interessant ist hier, dass dieses Textelement als originärer Eigentext zu signieren ist, also innerhalb dieses intratextuellen Rahmens kein Fremdtext vorliegt. Somit wird der Subtext in diesem Fall nicht dazu genutzt,

um auf weitere fremde Denk-Räume^{EZ} hinsichtlich der Bearbeitung eines bestimmten Aspekts hinzuweisen, noch eigene Ausführungen durch die Anführung fremder Denk-Räume^{EZ} zu untermauern.

11.2.2.4 Chronologie^{EZ} der Fremd- und Eigentextarten innerhalb der Rahmen^{EZ}

Wie bereits im Zuge der Einleitung in dieses Unterkapitel im Rahmen^{EZ} der Ergebnisdarstellung des Musterbeispiels der Psychoanalytischen Pädagogik beschrieben und erläutert liegt auch hier der Fokus einerseits auf der Anzahl der Wechsel zwischen Fremd- und Eigentext innerhalb der einzelnen Rahmen^{EZ}, um der Frage nach der Verknüpfung zwischen Fremd- und Eigentext weiter zuarbeiten zu können. Um wiederum nicht nur die Quantität in den Blick zu bekommen, sondern auch die *Art* der Verknüpfung werden wieder typische Muster der Verknüpfungen herausgearbeitet und erläutert, um einen Einblick in die Chronologie von Fremd- und Eigentext zu erhalten.

Die nun folgende Tabelle zeigt die Wechsel zwischen Fremd- und Eigentext innerhalb der Rahmen^{EZ}:

<i>Rahmen</i>	<i>Anzahl der Wechsel zwischen FT und ET</i>
Einleitung	51
Hauptteil A	70
Hauptteil B	18
Hauptteil C	12
Schluss	4

Tabelle 13: Anzahl der Wechsel zwischen Fremd- und Eigentext innerhalb der Rahmen^{EZ} des Artikels

Die Betrachtung der Tabelle lässt zwei Zahlen hervorstechen, nämlich die 51 Wechsel zwischen Fremd- und Eigentext innerhalb der Einleitung und die 70 Wechsel innerhalb des Hauptteils A. Innerhalb der Einleitung ist das Verhältnis zwischen Fremd- und Eigentext einigermaßen ausgeglichen und der Hauptteil A hat immerhin noch ein Verhältnis von 12:88% Fremdtext zu Eigentext, was wiederum gleichbedeutend ist mit dem zweitgrößten Anteil an Fremdtext innerhalb der einzelnen Rahmen^{EZ}. Besonders auffällig ist, dass dies jene zwei Rahmen^{EZ} sind, welche die höchsten Anteile des Gesamt-Fremdtextes aufweisen. Nun gilt es zu überprüfen, ob innerhalb dieser zwei Rahmen^{EZ} nur besonders viele Verknüpfungen vorliegen, oder ob diese auch vielfältig sind.

Zunächst wird der Rahmen^{EZ} der Einleitung näher betrachtet. Ein typisches Muster ist die Verknüpfung von sinnngemäßen Wiedergaben mit übergangsbildenden Textelement, die erneut in sinnngemäßen Wiedergaben mündet. An einigen Stellen folgt jedoch nach dem übergangsbildenden Textelement ein externer Verweis, oder zwei externe Verweise oder sinnngemäße Wiedergaben werden durch ein verknüpfendes Textelement zueinander in Beziehung gebracht. Der Rahmen^{EZ} der Einleitung wird somit vor allem dazu genutzt Forschungsstand aufzuarbeiten, bzw. zueinander in Verbindung zu setzen, um Hypothesen ableiten zu können und die eigene Untersuchung anzuknüpfen. Diskursivierung erfolgt nur einmal durch eine erweiternde Wiedergabe, ansonsten wird Eigentext durch fremdbezogenen Eigentext in Bezug zu Fremdtext gesetzt. Das auf der nächsten Seite wiedergegebene Muster ist für die Einleitung typisch.

1. Übergangsbildendes Textelement
2. sinngemäße Wiedergabe
3. Formalangabe
4. sinngemäße Wiedergabe
5. Formalangabe
6. verknüpfendes Textelement
7. sinngemäße Wiedergabe
8. Formalangabe
9. übergangsbildendes Textelement
10. sinngemäße Wiedergabe
11. übergangsbildendes Textelement
12. sinngemäße Wiedergabe
13. Formalangabe
14. verknüpfendes Textelement
15. sinngemäße Wiedergabe
16. Formalangabe
17. sinngemäße Wiedergabe
18. übergangsbildendes Textelement
19. externer Verweis
20. Formalangabe
21. verknüpfendes Textelement
22. externer Verweis
23. Formalangabe
24. übergangsbildendes Textelement
25. sinngemäße Wiedergabe
26. übergangsbildendes Textelement
27. sinngemäße Wiedergabe
28. Formalangabe
29. übergangsbildendes Textelement
30. sinngemäße Wiedergabe
31. fremdbezogener Eigentext
32. originärer Eigentext
33. fremdbezogener Eigentext
34. externer Verweis
35. Formalangabe.

Dieses Muster entspricht folgendem Text:

Cognitive approaches to psychological disorders have developed as [üb Te] clinical researchers identify the processes that may be maintaining current symptoms, such as biases in attention, memory, appraisal, thinking and behaviour [Ws](Clark& Fairburn, 1997; Harvey, Watkins, Mansell, &Shafran, 2004; Salkovskis, 2002) [FA].Studies of cognitive processes in bipolar disorder have identified processes that are shared with unipolar depression such as overgeneralized memory [Ws] (Scott, Stanton, Garland, &Ferrier, 2000) [FA] and [vT] selective attention to negative information [Ws] (Lyon, Startup, & Bentall, 1999)[FA]. Other studies have shown [üb Te] clear changes in processing during different naturally occurring mood states. [Ws] For example [üb Te], individuals with bipolar disorder appear to show mood-dependent memory biases [Ws] (Eich, Macaulay, &Lam, 1997; Weingartner, Miller, &Murphy, 1977) [FA] and [vT] reduced sensitivity to negative facial expressions during mania [Ws] (Lembke &Ketter, 2002).[FA]

Individuals with mania have also been compared to individuals with unipolar depression and healthy controls [Ws] on the [üb Te] affective go/no-go task [ex B] (Murphy et.al., 1999) [FA] and [vT] the decision-making paradigm [ex B] (Murphy et.al., 2001) [FA].

Murphy et.al. (1999) [FA] found that [üb Te], compared to controls, currently manic individuals were faster to respond to happy target words than sad target words, whereas depressed individuals were faster to respond to sad than happy target words. [Ws] They concluded that [üb Te] mania is associated with an attentional bias for positive relative to negative information. [Ws] Murphy et.al. (2001) [FA] presented [üb Te] a task that was an analogue of gambling involving the accumulation of points in a computerized task. Participants were required to decide which of two outcomes were most likely and then to place a 'bet' on this decision. Manic individuals, but not individuals with unipolar depression, were more likely than healthy controls to choose the less likely of two outcomes. This risk-taking tendency was correlated with current manic symptoms. Thus, while individuals with bipolar disorder may be similar to those with unipolar depression in some respects, the manic state may be characterized by specific cognitive biases, such as a bias towards processing positive information and a strategy of risk-taking during decision-making. [Ws]

In the current study, we also used a computerized laboratory task that is an analogue of a real-life situation of decision-making during goal-directed activity. [fb ET] In this task, we assessed the role of *advice-taking* in moderating decision-making. We proposed that people with bipolar disorder engage in the process of *mooddependent advice-taking*, and that this may be responsible for the escalation of manic symptoms. The rationale for investigating this escalating process is described below. [ET o]

Mania and hypomania are highly social forms of psychopathology, characterized by extreme interpersonal behaviour. During the approach of an episode, people with bipolar disorder often seek out other people for stimulation, validation and coercion into their ambitious ideas (e.g. encouraging them to join them in a religious revival or risky business venture). They are often very irritable and critical towards those around them. [fb ET] Systematic studies of hypomania and mania support these views [ex B] (Goodwin &Jamison, 1990; Jamison, Hamman, Gong-Guy, Padesky,& Gerner, 1990; Janowsky, Leff,& Epstein, 1970). [FA]

TT Mansell/Lam 2006, 1787f.

Legende:

üb Te : Übergangsbildendes Textelement

FA : Formalangabe

Ws : sinngemäße Wiedergabe

We : erweiternde Wiedergabe

- int.V.** : interner Verweis
v.Te : verknüpfendes Textelement
ex V : externer Verweis
fb ET : fremdbezogener Eigentext

Dieses Textfeld verdeutlicht, dass chronologisch^{EZ} gesehen viele Wechsel zwischen nicht-diskursivierenden Textelementen stattfinden, bis eine Diskursivierung erfolgt, welche jedoch in originärem Eigentext, bzw. einem externen Verweis mündet. Somit liegt zwar eine Verknüpfung zwischen Fremd- und Eigentext vor, *sie ist jedoch nicht sehr vielfältig und dient weniger der Diskursivierung in enger Anbindung an Fremdtext*. Es wirkt, als wäre der Fremdtext eine Art Fundament für die eigene Untersuchung, welche in ihrer Verschriftlichung generell einen sehr hohen Anteil an Eigentext aufweist. Die Idee der Fundamentbildung wird auch dadurch getragen, dass dieser Textausschnitt der Beginn der Einleitung darstellt, somit führt nicht nur die Chronologie^{EZ} zu dieser Vermutung, sondern diese in der Kombination mit der Dimension Rahmen^{EZ}.

Ein weiteres Beispiel wird nun für den Hauptteil A gegeben. Der Hauptteil A wird durch den Supratext als Rahmen^{EZ} für die Methodenbeschreibung deklariert und fällt durch besonders häufige Wechsel zwischen Fremd- und Eigentext auf. Um nun die Art der Verknüpfungen zwischen Fremd- und Eigentext erschließen zu können, erfolgt nun wieder die Beschreibung eines typischen Musters. Der Einstieg in den Hauptteil A ist geprägt durch externe Verweise und originärem Eigentext:

1. Originärer Eigentext
2. übergangsbildendes Textelement
3. externer Verweis
4. Formalangabe
5. übergangsbildendes Textelement
6. externer Verweis
7. originärer Eigentext
8. übergangsbildendes Textelement
9. externer Verweis
10. originärer Eigentext.

Dieses Muster lässt sich über folgende Textstelle hinaus noch länger fortsetzen:

The three groups of participants were individuals with remitted bipolar disorder, individuals with remitted unipolar depression and normal controls. They were recruited from several sources. Local patients were contacted directly by letter after a confirmation from their consultant psychiatrist. Healthy controls and some participants were recruited through volunteer panels, the local employment centre, and circular emails and posters within Kings College and Kings College Hospital. The participant was also diagnosed at the end of the study [ET o] using a [üb Te] standardized clinical interview (SCID) for the Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders (DSM-IV-TR; [ex B] American Psychiatric Association, 2001). [FA] The [üb Te] SCID [ex B] was carried out at the end of the study so that it did not interfere with the study. The inclusion and exclusion criteria were chosen a priori and they are displayed in Table 1. First, all participants who did not fulfil [ET o]the [üb Te] SCID [ex B] diagnostic criteria for their group were excluded: three participants who had received a diagnosis of bipolar disorder [ET o] (...).

TT Mansell/Lam 2006, 1789

Legende:

ET o : Originärer Eigentext

üb Te : Übergangsbildendes Textelement

ex V : externer Verweis

FA : Formalangabe

Anders sieht dieses Muster am Ende dieses Rahmens^{EZ} aus. Hier wird vermehrt auf Eigentext intern Bezug genommen. Dies verdeutlicht die starke Ablösung vom Fremdtext, was auch bereits die Verhältnisbestimmungen zwischen Fremd- und Eigentext innerhalb der Rahmen verdeutlicht haben. Ab dem Hauptteil B über wiegt der Eigentextanteil sehr stark und 86,99% des Gesamt-Fremdtextes fließen vor dem Textteil B in den Artikel ein.

Interessant ist an dieser Stelle die Betrachtung jenes Rahmens^{EZ}, welcher durch den Supratext als Diskussion ausgewiesen ist. Hier ist besonders auffällig, dass *kaum Fremdtextelemente* innerhalb dieses Rahmens^{EZ} gefunden werden können. Die Diskussion erfolgt also nicht in diesem Sinne, dass die eben dargestellten Ergebnisse *in Bezug zu fremden Denk-Räumen*^{EZ} diskutiert werden, sondern vor allem die ersten Wechsel zwischen den Fremd- und Eigentextarten zeigen, dass *durch interne Verweise auf Eigentext* die eben dargestellten Ergebnisse im Zuge von originärem Eigentext diskutiert werden und nur vereinzelt fremde Denk-Räume^{EZ} hinzugezogen werden, und zwar durch drei sinngemäße und eine wörtliche Wiedergabe.

Diskursivierung durch fremdbezogenen Eigentext erfolgt in geringem Maße, erweiternde Wiedergaben liegen keine vor.

Dies legt die Vermutung nahe, dass die durch die Untersuchung und deren Analyse erworbenen Erkenntnisse nicht von Seiten^{EZ} der Autoren reflektierend in Bezug zu fremden Denk-Räumen^{EZ} gesetzt werden. Auch der Schluss des Artikels ist von Eigentext (originärem Eigentext und interne Verweise auf Eigentext) geprägt. Innerhalb dieses Rahmens sind nur

ein externer Verweis und eine sinngemäße Wiedergabe signierbar. Möglicherweise entsteht die Verwobenheit des Textes überwiegend durch interne Verweise auf Eigentext, also innerhalb des Eigentextes und nicht durch vielfältige, enge Verknüpfungen von Fremd- und Eigentext, bzw. innerhalb der Chronologie nachweisbare schrittweise Ablösungen vom Fremd- zum Eigentext. Dieser Gedanke wird nochmals innerhalb der Interpretation aufgegriffen werden, wenn der Frage nach der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit nachgegangen wird.

11.2.2.5 Eigentextanalyse hinsichtlich der Abschnitte^{EZ} Medialisierung und Finalisierung

Das nun folgende Unterkapitel widmet sich dem Eigentext, genauer gesagt jenen Aussagen von Seiten der Autoren, welche Angaben zu den eigenen Zielen (Finalisierungen) und Mitteln (Medialisierungen) beinhalten. Wie bereits innerhalb dieses Analyseschritts des Textes der Psychoanalytischen Pädagogik ausgeführt, dient diese Analyse dem Ziel zusätzlich zu den bisher erarbeiteten Rahmungen^{EZ}, jene Rahmungen^{EZ} aufzuzeigen, welche durch die Ziel- und Mittelangaben geschaffen werden. Dies arbeitet der Frage nach der Struktur^{EZ} zu, nach welcher Fremd- und Eigentextverknüpfungen stattfinden.

In Bezug auf diesen Text kann folgendes über die Ziele und Mittel der Autoren ausgesagt werden:

Die Analyse des erweiterten Kerntextes ergab, dass Medialisierungen und Finalisierungen von Seiten der Autoren sowohl im Kerntext als auch im Subtext signiert werden können. Hierbei ist jedoch anzumerken, dass der Eigentext der Fußnote einer Medialisierung entspricht, also in Folge dessen Finalisierungen nur im Kerntext vorliegen. 12,47% des Gesamt-Eigentextes können als Medialisierungen signiert werden, 3,76% als Finalisierungen. Auf Grund des eher geringen Prozentsatzes scheint es besonders relevant zu präzisieren innerhalb welcher Rahmen^{EZ} diese Aussagen signiert werden können, um genauer diskutieren zu können, welche Rolle die Medialisierungen und Finalisierungen für weitere Rahmungen und Strukturierungen^{EZ} von Seiten^{EZ} der Autoren einnehmen können. Hierfür ist im Weiteren auch wesentlich, dass dies in Bezug auf die Art des Eigentextes betrachtet wird.

Auffällig ist, dass innerhalb des Rahmens^{EZ} der Einleitung das Verhältnis zwischen Medialisierungen und Finalisierungen unausgeglichen ist. Innerhalb der Einleitung können 2,99% der Gesamt-Medialisierungen, jedoch 56,61% der Gesamt-Finalisierungen signiert werden. In Erinnerung an den Suprertext der Hauptteile kann hierfür ein Erklärungsansatz gefunden werden. Der Suprertext des Hauptteils A lautet „Methods“, was eine erste

Orientierung dafür sein kann, dass Mittel, welche von den Autoren eingesetzt werden, um ihre Ziele zu erreichen vor allem innerhalb dieses Rahmens^{EZ} signiert werden können sollten. Dies lässt auch eine Vermutung zu, warum innerhalb der Einleitung schon mehr als die Hälfte der Gesamt-Zielsetzungen genannt werden. Zum besseren Verständnis der angewandten Wege und Mittel, bzw. der Legitimation dieser Mittel muss Leser und Leserin zum Zeitpunkt der Lektüre dieser bereits verständlich sein, was die Ziele sind, welche mit Hilfe dieser vorgestellten Mittel erreicht werden sollten. Folgt nun die Betrachtung um welche Art des Eigentextes es sich bei diesen Medialisierungen und Finalisierungen (innerhalb der Einleitung) handelt, so wird deutlich dass dies ausschließlich fremdbezogene und originäre Eigentextelemente sind, wobei sowohl Finalisierungen als auch Medialisierungen ausgeglichen innerhalb beider Eigentextarten vorzufinden sind.

Wie bereits angedeutet ist hinsichtlich der Medialisierungen von Seiten^{EZ} der Autoren der Rahmen^{EZ} Textteil A besonders relevant, weil zu vermuten ist, dass hier besonders viele Medialisierungen vorliegen. Diese Vermutung kann durch die Analyseergebnisse bestätigt werden. 86,18% der Gesamt-Medialisierungen können diesem Textteil zugeordnet werden. Dies entspricht 10,75% des Gesamt-Eigentextes. Im Zuge dieser Medialisierungen werden jedoch auch weitere Zielsetzungen genannt, um diese unmittelbar mit den Mittelangaben in Verbindung zu setzen. 30,99% der Gesamt-Finalisierungen können in diesem Rahmen^{EZ} signiert werden. Innerhalb des Textteils B liegen Finalisierungen (bis auf vereinzelte Wörter interner Verweise auf Eigentext) in Aussagen des originären Eigentextes vor.

Medialisierungen können zwar auch hauptsächlich innerhalb des originären Eigentextes signiert werden, doch darüber hinaus, wenn auch nur selten, innerhalb von fremdbezogenem Eigentext, übergangsbildenden Textelementen, verküpfenden Textelementen und internen Verweisen auf Eigentext. Dies deutet darauf hin, dass innerhalb des Hauptteils, der sich laut Supratext der Methodenbeschreibung gewidmet ist, die Medialisierungen mehr strukturierende Elemente aufweist, wenn auch nur vereinzelt.

Innerhalb des Textteils B liegen Finalisierungen und Medialisierungen fast ausschließlich in Form von originärem Eigentext vor. Zwei Wörter einer Medialisierung sind als interne Verweise auf Eigentext zu signieren. Dies bedeutet für die strukturierende und rahmenbildende Wirkung der Medialisierungen und Finalisierungen von Seiten^{EZ} der Autoren, dass hier der Bezug zu fremden Denk-Räumen^{EZ} nur innerhalb der Einleitung und des Hauptteils A gegeben ist und dann vollständig in den eigenen Denk-Raum^{EZ} verschoben werden. Somit kann vermutet werden, dass in diesen Fällen Medialisierungen und Finalisierungen nicht primär durch direkte Anbindung an fremde Denk-Räume^{EZ} geschieht, sondern diese nur als

Ausgangsbasis dienen. Die Strukturierung^{EZ} durch Anführung der Medialisierungen und Finalisierungen betrifft ab dem Textteil B ausschließlich den Eigentext, ohne Verknüpfung zum Fremdtext. Dies setzt sich innerhalb des Hauptteils C fort (die dort vorliegende Medialisierung ist originärer Eigentext) und wird erst durch die Medialisierung im Rahmen^{EZ} des Schlusses durchbrochen, indem dort in Form von fremdbezogenem Eigentext wieder eine Verknüpfung zu Fremdtext stattfindet.

Diese Ergebnisdarstellung verdeutlicht, dass Medialisierungen weniger in Form von übergangsbildenden Textelementen vorliegen, und somit nicht ausgeprägt diese Art der strukturierenden Funktion übernehmen. Das bedeutet auch, dass diese nicht extensiv dazu genutzt werden, um Eigentext, bzw. eigene Zielsetzungen, welche mit Hilfe der angegebenen Wege und Mittel erreicht werden sollen, mit fremden Denk-Räumen^{EZ} zu verbinden. Um dies besser nachvollziehen zu können sei an dieser Stelle erinnert, dass übergangsbildende Textelemente nur in Verknüpfung mit Fremdtext signiert werden können (siehe Operationalisierung) und somit einen Aspekt darstellen, durch welchen herausgearbeitet werden kann, ob Verknüpfungen von Fremd- und Eigentext im Zuge von Medialisierungen stattfinden. Dies muss im Falle des hier analysierten Textes eher verneint werden (mit vereinzelt Ausnahmen innerhalb des Hauptteils A).

Innerhalb dieses Analyseschritts wurde bereits mehrfach auf strukturierende Wirkungen hingewiesen. Die nun folgenden abschließenden Analyseschritte fokussieren nun auf die Strukturen^{EZ} des Textes.

11.2.2.6 Strukturen^{EZ} (Textarten und Texttypen)

Dieses Unterkapitel widmet sich den Strukturen^{EZ} 2, also den Texttypen, Textarten und Textformen in ihren unterschiedlichen Ausprägungen⁹⁴, um im Anschluss daran (nächstes Unterkapitel) die Strukturen^{EZ} in Kombination mit der Dimension Rahmen^{EZ} analysieren zu können. Dies wiederum ermöglicht es festzustellen, ob einfache oder komplexe Strukturen^{EZ} innerhalb dieses Textes vorliegen.

Die Untersuchung zeigt, dass 100% des Textes typographisch ist, jedoch die Textform wechselt. Es ist deshalb möglich, dass der gesamte Text typographisch ist, weil Zahlen (wenn sie nicht als Rangreihung dienen) auch typographisch sind (vgl. Stephenson, in Druck), und somit auch die Zahlen innerhalb der Tabellen dem entsprechen.

⁹⁴ Die Erläuterungen dazu sind dem Kapitel 11.1.2.6 zu entnehmen.

76,07% des Textes entsprechen Fließtext, wobei sowohl innerhalb des Gesamt-Fremdtextes als auch innerhalb des Gesamt-Eigentextes überwiegend Fließtext vorliegt. Dies wird ersichtlich, wenn die Prozentsätze der Listen, Punktationen und Tabellen betrachtet werden. Zunächst werden die Ergebnisse hinsichtlich des Fremdtextes, im Anschluss daran hinsichtlich des Eigentextes dargestellt und erläutert.

Die Analyse des Fremdtextes ergab, dass 0,29% des Fremdtextes in Bezug auf den erweiterten Kerntext in Listen vorliegt (dies sind 2,08% des Gesamt-Fremdtextes), 0,36% des Fremdtextes in Bezug auf den erweiterten Kerntext umfasst Punktationen (dies sind 2,55% des Gesamt-Fremdtextes). Somit entsteht ein erster Eindruck, dass Fremdtext überwiegend in *Fließtextstrukturen* vorliegt und keine Fremdtextelemente tabellarisch dargestellt werden. Betrachtet man die betreffenden Textpassagen, so wird deutlich, dass nie nur Fremdtext in Listen und Punktationen vorliegt, sondern dass das nur in Verbindung mit Eigentext geschieht. Diese Erkenntnis ist wesentlich, wenn die Verknüpfungen von Fremd- und Eigentext betrachtet werden

Der Eigentext weist vielschichtigere Strukturen^{EZ} auf als der Fremdtext. Zwar überwiegt auch beim Eigentext die Fließtextstruktur, doch entsprechen 5,35% des Eigentextes in Bezug auf den erweiterten Kerntext Listen (dies sind 6,23% des Gesamt-Eigentextes), 1,43% des erweiterten Kerntextes entspricht Eigentext in Punktations-Strukturen (1,66% des Gesamt-Eigentextes) und 6,55% des erweiterten Kerntextes liegen in Tabellen vor, welche Eigentext umfassen (dies sind 7,62% des Eigentextes). Hier wird deutlich, inwiefern der Eigentext vielschichtige Strukturen^{EZ} aufweist. Darüber hinaus haben die Analysen ergeben, dass Fließtext meist in großen „Blöcken“ vorliegt und Listen, Punktationen und Tabellen quantitativ wenig Raum einnehmen, jedoch trotzdem 14 Mal ein Wechsel der Strukturen^{EZ} stattfindet, also ein Wechsel zwischen den Textformen.

Die Bedeutung dieser Strukturierung für die Orientierung des Lesers und der Leserin wird dann ersichtlich, wenn nun die Dimension der Rahmen^{EZ} hinzugenommen wird.

11.2.2.7 Strukturen^{EZ} und Rahmen^{EZ}

Innerhalb dieses Unterkapitels werden die strukturbildenden Rahmungen von Seiten^{EZ} der Autoren näher betrachtet. An dieser Stelle wird der Blick besonders auf den Unterrahmen gelenkt, also die Kapitel, Unterkapitel, Listen, Punktationen und Tabellen. Dies entspricht wiederum dem erweiterten Kerntext, welcher den Analyserahmen kennzeichnet.

Der nun folgende Analyseschritt nimmt den intratextuellen Rahmen in den Blick, weil dieser einer Strukturierung entspricht, welche üblicherweise von Seiten^{EZ} der Autoren vorgenommen wird und Orientierung für Leser und Leserin bieten sollte. Wie bereits im Zuge der Ergebnisdarstellung des Musterbeispiels der Psychoanalytischen Pädagogik werden nun die intratextuellen Rahmungen angegeben und hinsichtlich markanter Aspekte erläutert.

Die abgeschlossene Text, welcher im Zuge der Untersuchung analysiert wird ist in diesem Fall der Artikel in der Zeitschrift Behaviour Research and Therapy. Dies ist somit identisch mit dem Hauptrahmen.

Innerhalb der Kennzeichnung des Musterbeispiels wurde auch bereits eine Rahmungebung vorgestellt, nämlich jene in Einleitung, Hauptteil(e) und Schluss . An dieser Stelle lag der Fokus auf der Quantität jener Rahmen^{EZ}. Hier liegt dieser jedoch auf der Kombination von Strukturen^{EZ} und Rahmen^{EZ}, mit präfixierter Dimension Seite^{EZ} Autor. Von Seiten^{EZ} der Autoren wurde nun folgende intratextuelle Rahmung bezüglich der Gliederung resp. Kapitelüberschriften vorgenommen:

Titel und Untertitel des Artikels lauten:

"I Won't Do What You Tell Me!": Elevated mood and the assessment of advice-taking in euthymic bipolar I disorder.

Nun konnten dem Artikel folgende Kapitelüberschriften entnommen werden, wobei **Hauptüberschriften** in Folge fett gedruckt und *Unterebene 1* und Unterebene 2 kursiv, bzw. kursiv und unterstrichen geschrieben werden:

Introduction

Method

Participants

Materials

Standardized scales

Mood scales

Advice task

Mood induction

Face rating task

Design

Procedure

Analyses

Results

Standardized scales

Clinical characteristics

Mood induction

Advice task

Main analysis

Correlational analysis

Possible Confound 1: impulsivity

Possible Confound 2: baseline differences

Possible Confound 3: current symptoms and extent of mood shift

Possible Confound 4: number of episodes of depression

Face ratings

Discussion

Overview of results

Explanation of findings

The effect of facial expression

Methodological implications

Limitations and future research

Conclusion

Auffällig ist hier, dass die Autoren innerhalb ihrer intratextuellen Rahmung und Strukturierung auf der Hauptebene (Hauptüberschriften) keinen Ausblick angeben. Inhaltlich kann jedoch ein Textfeld bestimmt werden, das den Merkmalen eines Ausblicks, bzw. rückblickenden Reflexion entspricht (ab „Limitations and future research“). Die Autoren geben somit nicht durch eine intratextuelle Rahmung an, ab wann abschließende Bemerkungen folgen, dadurch ist der Schluss nicht aus der intratextuellen Rahmung ersichtlich. Sie führen jedoch eine Unterüberschrift an, um den Fließtext des Ausblicks von dem der Diskussion abzugrenzen. Es mag den Anschein haben, als wenn die Unterüberschrift „Conclusion“, die Rahmung eines Schlusses bilden würde. Sieht man jedoch inhaltlich in den Text, so wird deutlich, dass der Ausblick schon im Rahmen der vorangehenden Unterüberschrift beginnt und dort an sich deutlicher das widerspiegelt, was einen Ausblick ausmacht,

nämlich das Kennzeichnen jener Gebiete, die für weitere Forschungen relevant sein können, auf Grund der neu gewonnenen Erkenntnisse, als dies in den abschließenden zwei Sätzen des „Conclusion“ erfolgt.

Somit wird auch deutlich, dass die im Zuge der Kennzeichnung des Musterbeispiels vorgenommene Rahmgebung teilweise durch die Textanalytikerin auf Grund inhaltlicher Analysen erfolgte und nicht alle Rahmen^{EZ} von Seiten der Autoren zur Orientierung von Leser und Leserin und Strukturierung ihres Artikels gesetzt wurden.

Sowohl der Methodenteil als auch die Rahmungen der Resultate und Diskussion weisen viele Unterkapitel auf, teilweise mit Anfügung einer zweiten Unterebene. Die zweite Unterebene musste jedoch an allen Stellen auf der Basis von inhaltlichen Analysen von der Verfasserin gekennzeichnet werden, weil das Erkennen dieser im Rahmen des Artikels nicht durch das Layout unterstützt wird und somit nur durch Lektüre des Textes ersichtlich wird. Das Layout vermittelt den Anschein, als wären alle Unterkapitel der Hauptkapitel auf gleicher Ebene. In Bezug auf den Umgang mit Fremd- und Eigentext wird auch deutlich, dass die Fremdtextelemente vermehrt in den weniger stark gegliederten Rahmungen^{EZ}, größten Teils in der Einleitung, zu finden sind (siehe Relationen von Fremd- und Eigentext innerhalb der Rahmen). Somit kommt die Vermutung auf, dass das Augenmerk der Strukturierung und Orientierung auf dem Eigentext liegt, was auch dadurch gestützt wird, dass dieser auch umfassender als Fremdtext innerhalb Listen, Punktationen und Tabellen angeführt ist.

Intratext: Listen, Punktationen, Tabellen:

Listen und Punktationen sind von Seiten der Autoren nicht derart angeführt worden, dass diese den Fließtext durchbrechen und optischen Signalwert haben. Eine Sonderform von Punktationen und Listen wird jedoch an mehreren Stellen gebraucht, wenn es den Autoren darum geht methodische Schritte zu beschreiben, oder Untersuchungsergebnisse in Reihungen zu bringen. Um dies aufzuzeigen wird nun ein Textfeld gewählt, welches darüber hinaus auch einen bereits angesprochenen Aspekt aufzeigt, nämlich die Einbindung von Fremdtext in Eigentext, innerhalb von einer Punktation⁹⁵:

⁹⁵ Die grau geschriebenen Textelemente entsprechen Fremdtext.

First, all participants who did not fulfil the SCID diagnostic criteria for their group were excluded: three participants who had received a diagnosis of bipolar disorder did not fulfil DSM-IV-TR criteria for bipolar I disorder according to the SCID and a further two were unable to engage in the SCID interview. **Next**, all participants with a Beck Depression Inventory Score (BDI; Beck & Steer, 1987; Beck, Ward, Mendelson, Mock, & Erbaugh, 1961) of over 16 were excluded following recommendations in the manual for the BDI and as used in a study by Cox, Enns, and Larsen (2001);

TT Mansell & Lam 2006, 1789 (ZN 117-123): Ra: Hauptteil A; Texttyp: typographisch;
Textform: Punktation

Alle weiteren Listen und Punktationen entsprechen dieser Form: Die Punktationen (bzw. Ordnungszeichen der Liste) sind ausgeschrieben (first, usw.), weswegen der Text an sich eine Fließtextstruktur aufweist, die nur durch Tabellen eindeutig durchbrochen wird. Die Tabellen durchbrechen den Fließtext derart, dass sie in einem mehr oder weniger engem Übergang zum betreffenden Fließtext stehen. Tabelle 1, 2 und 5 sind eng in den Fließtext eingebettet und werden unmittelbar erläutert. Tabelle 3 zeigt, dass es sich hierbei vor allem um eine Layoutfrage handeln könnte, denn die Tabelle wird am Beginn der Seite angeführt, also im Rahmen eines Unterkapitels, das sich inhaltlich nicht auf die Tabelle bezieht. Erst einige Zeilen weiter unten beginnt das Unterkapitel, welches Bezug auf die Tabelle nimmt. Genau umgekehrt verhält es sich mit der Tabelle 4. Diese ist auf der nachfolgenden Seite des Verweises auf die Tabelle gedruckt, jedoch auch in den Fließtext eingebettet. Somit geben die Tabellen einen guten Überblick über Ergebnisse, welche im Fließtext dargestellt und erläutert werden. Da jedoch Tabellen ausschließlich Eigentext aufweisen, liegt durch diese Verwobenheit keine Verknüpfung von Fremd- und Eigentext vor. Dies geschieht eher innerhalb von Listen und Punktationen, wenn Listen- oder Punktationentext sowohl Fremd- als auch Eigentext umfassen (s.o.).

Die letzten Unterkapitel gaben einen Einblick in die Textanalyse dieses Musterbeispiels und zentrale Ergebnisse wurden dargestellt und erläutert. Nun gilt es diese Ergebnisse hinsichtlich der gestellten Subfragen (s. S.115) zu interpretieren und somit in einem weiteren Schritt der leitenden Fragestellung zuzuarbeiten.

11.2.3 Interpretation und Zusammenfassung

Dieses Kapitel dient dem Ziel, die zentralen Ergebnisse dieser Untersuchung hinsichtlich der untersuchungsleitenden Fragestellungen zu interpretieren. Die sechs Fragestellungen bedienen vier Kategorien, nach denen dieses Kapitel aufgebaut sein wird. Dieser Arbeitsschritt ver-

deutlicht auch die Kontextualisierung im Anschluss an die Reduktion durch die Kombination und Konstellation von Dimensionen des EZ, weil nun die Antworten auf diese Fragestellungen, welche die Untersuchung geleitet haben, in bestimmten Systematiken zusammengeschaut und interpretiert werden. Die Kategorien lauten: Orientierung/Strukturierung, Verknüpfung zwischen Fremd- und Eigentext, intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Umgang mit Fremdtext. Diese Kategorisierung erlaubt es eine Vergleichbarkeit der drei Musterbeispiel herzustellen. Die Interpretationen weisen über dies hinaus einen zusammenfassenden Charakter auf.

11.2.3.1 Strukturen^{EZ} und Orientierungspunkte

Auf Grund der präfixierten Dimension der Seite^{EZ} Autoren, werden nun all jene Strukturierungen und Orientierungspunkte interpretiert, welche von Seiten^{EZ} der Autoren gesetzt und somit den LeserInnen zur Verfügung gestellt werden. Titel und Untertitel sind von den Autoren so gewählt, dass diese eine erste Idee vermitteln, worum es in dem Artikel gehen wird. Im Zuge der Kennzeichnung des Musterbeispiels wurde eine intratextuelle Rahmung^{EZ} durch die Textanalytikerin vorgenommen (auf Grund inhaltlicher Kenntnis des Textes), welche nicht vollständig von den Autoren vorgegeben wurde. Es konnte eine Textpassage signiert werden, welche eindeutig abschließende Bemerkungen beinhaltet. Betrachtet man nun die intratextuelle Rahmung zweiter Ordnung von Seiten^{EZ} der Autoren, so wird deutlich, dass hier kein Hauptkapitel mit Schluss, Ausblick oder ähnlichem deklariert wurde. Innerhalb des Hauptkapitels „Diskussion“ gibt es ein Unterkapitel „Conclusion“, welches jedoch nicht ausschließlich den Schluss darstellt. Bereits das vorangegangene Unterkapitel markiert den Beginn abschließender Bemerkungen. Somit erleichtert die vorgegebene Struktur^{EZ} der Autoren nicht die Orientierung der LeserInnen. Generell sind die Unterebenen uneindeutig, weil die Autoren erste und zweite Unterebene nicht unterscheidbar machen, wodurch die Orientierung und Zuordnung von Inhalten erschwert wird. Die Strukturen^{EZ} ermöglichen nicht, Inhalte auf einen Blick in Bezug zueinander setzen, bzw. Abgrenzungen setzen zu können. An einer Stelle deckt sich jedoch die Deklaration durch den Supratext mit dem festgestellten Fremd- bzw. Eigentextanteil. Dies ist im Rahmen^{EZ} der Ergebnisdarstellungen (Textteil B) der Fall. Der Supratext gibt deshalb Orientierung, weil anzunehmen ist, dass eigene Ergebnisse der Untersuchung dargestellt werden, und auch tatsächlich 99,57% des Textes Eigentext umfassen. Anders sieht dies bei Betrachtung des Rahmens^{EZ} der Diskussion aus, hier ist die Orientierung weniger gut gegeben, weil der Begriff Diskussion auch eine

Reflexion der eigenen Ergebnisse in Bezug zu fremden Denk-Räumen erwarten lassen kann, was jedoch in einem sehr geringen Maße geschieht (dies wird nochmals im folgenden Unterkapitel genauer betrachtet werden).

Strukturierende Wirkung durch Deklaration besonders relevanter fremder Denk-Räume^{EZ} findet nicht statt. Überwiegend wird auf eine genannte Quelle einmal zitierend oder verweisend Bezug genommen.

Strukturierungen^{EZ} mit Hilfe von Finalisierungen und Medialisierungen von Seiten^{EZ} der Autoren sind gering. Da es ein eigenes Kapitel zu den Methoden gibt, kann erklärt werden, warum mehr als die Hälfte der Finalisierungen bereits in der Einleitung zu finden sind. Finalisierungen und Medialisierungen stehen auch nur innerhalb der Einleitung, des Textteils A und des Schlusses in Bezug auf fremde Denk-Räume^{EZ} (im Sinne von fremdbezogenem Eigentext gilt dies in umfassenderer Weise nur für die Einleitung).

Die geringe strukturierende Wirkung der Medialisierungen und Finalisierungen begründet sich darin, dass diese kaum innerhalb übergangsbildender Textelemente signiert werden können. Somit werden Medialisierungen nicht verstärkt dazu eingesetzt, um den weiteren Untersuchungsweg innerhalb der Verschriftlichung dieser zu markieren, bzw. an diesen Stellen Eigentext mit fremden Denk-Räumen^{EZ} in Verbindung zu bringen.

Die Ergebnisdarstellung zeigte, dass unterschiedliche Textformen signiert werden konnten. Wie bereits erläutert sind Listen und Punktationen derart gestaltet, dass diese die Fließtextstruktur nicht durchbrechen (Ordnungszeichen werden ausgeschrieben). Das Augenmerk der Strukturierung von Seiten^{EZ} der Autoren scheint bei der Strukturierung des Eigentextes zu liegen. Dies wird dadurch ersichtlich, dass Tabellen die einzigen Texttypen sind, welche die Fließtextstruktur tatsächlich durchbrechen und alle Tabellen können als Eigentext signiert werden.

Die Durchbrechung des Fließtextes erfolgt jedoch nicht immer so, dass die Tabellen sich nahtlos in den Fließtext einordnen. Hier sei jedoch anzumerken, dass dies innerhalb von Zeitschriftenartikel auch eine Layoutfrage sein kann, bzw. Vorgaben von HerausgeberInnen entsprechen kann. Trotzdem muss hier angemerkt werden, dass dadurch die Orientierung erschwert wird, weil der Wechsel zwischen Fließtext und Tabellen nicht so erfolgt, dass diese sich in den Lesefluss eingliedern lassen. Ein weiterer Hinweis darauf, dass vermehrt auf die Strukturen^{EZ} innerhalb des Eigentextes geachtet wird ist, dass jene Kapitel, welche einen hohen Fremdtextanteil aufweisen wenig strukturiert sind (z.B. durch Unterebenen). Mehr als die Hälfte des Fremdtextes kann innerhalb der Einleitung signiert werden, welche keine Unterebenen aufweist.

Fremd- und Eigentext unterscheiden sich somit hinsichtlich der Strukturen^{EZ}, einerseits deshalb, weil Eigentext auch in Tabellen vorliegt, dieser Texttyp innerhalb des Fremdtextes jedoch nicht signiert werden konnte, andererseits weil auch, wie bereits diskutiert, andere strukturierende Maßnahmen innerhalb des Fremdtextes, bzw. Rahmen mit hohem Anteil am Gesamt-Fremdtext nicht vollzogen werden. In Bezug auf den Hauptrahmen liegen eigentlich komplexe Strukturen^{EZ} (im Sinne der Strukturtypen 3) vor, doch sind diese schwer zu erkennen. Dies mindert den Wert der komplexen Strukturen^{EZ} dahingehend, dass diese keine (bzw. nur in Bezug auf Tabellen) Orientierungspunkte bieten.

11.2.3.2 Verknüpfung von Fremd- und Eigentext

Die Ergebnisdarstellung und die diesbezüglichen Erläuterungen haben gezeigt, dass die Verwobenheit zwischen Fremd- und Eigentext im Falle dieses Musterbeispiels nicht sehr stark oder vielfältig ist.

Diese Einschätzung wird auch dadurch gestützt, dass selten mehr als einmal auf eine Quelle zugegriffen wurde, somit zwar viele fremde Denk-Räume^{EZ} in die Arbeit hinein genommen wurden, jedoch wenig intensiv bearbeitet wurden. Dieser Umstand wiederum findet Ausdruck durch den geringen Anteil an erweiternden und wörtlichen Wiedergaben.

Somit wird deutlich, dass Aussagen aus fremden Denk-Räumen^{EZ} selten so Einfluss finden, dass diese wörtlich wiedergegeben werden, also ein direkter Einblick in den fremden Denk-Raum^{EZ} verwehrt wird (dazu mehr im nächsten Unterkapitel), bzw. dass diese durch Gedanken der Autoren erweitert werden.

Gerade der geringe Anteil an erweiternden Wiedergaben ist ein Hinweis darauf, dass die Verknüpfung zwischen Fremd- und Eigentext schwach ist. Verknüpfungen über fremd-bezogenen Eigentext liegen hier im Vergleich zu den erweiternden Wiedergaben vermehrt vor. Dies meint, dass die Autoren Eigentext auch so gestalten, dass dieser die Einwebung des fremden Denk-Raums^{EZ} vorbereiten, bzw. im Anschluss daran in Verwiesenheit auf fremde Denk-Räume^{EZ} eigene Gedanken formulieren. Dennoch muss an dieser Stelle an den hohen Anteil des originären Eigentextes erinnert werden, welcher immerhin 73,08% des erweiterten Kerntextes, bzw. 85,11% des Gesamt-Eigentextes ausmacht. Dies ist deshalb relevant, weil dadurch deutlich wird, dass es zwar Verknüpfungen zwischen Fremd- und Eigentext gibt (im eben erläuterten Sinne), aber diese keine große Gewichtung erfahren.

Das Verhältnis von Fremd- und Eigentext innerhalb der Rahmen^{EZ} ließ erwarten, dass innerhalb der Einleitung und des Hauptteils A vermehrt Verknüpfungen zu finden sind, was

tatsächlich durch die Analyse der Wechsel zwischen Fremd- und Eigentext innerhalb der Rahmen^{EZ} belegt werden konnte. Innerhalb der Einleitung und des Hauptteils A sind 86,99% des Gesamt-Fremdtextes zu finden. Dies weist bereits darauf hin, dass innerhalb des Textteils C, welcher sich der Diskussion der Ergebnisse widmet, ein geringer Anteil an Fremdtext vorliegt. Dies ist deshalb erwähnenswert, weil somit die gewonnenen Erkenntnisse kaum in Anbindung an die Ausgangslage diskutiert werden (nur zwei Quellen finden sowohl Eingang in die Einleitung als auch in den Diskussionsteil), bzw. in Verbindung mit fremden Denk-Räumen^{EZ} reflektiert betrachtet werden.

Die Chronologie von Fremd- und Eigentextarten zeigt auf, dass es für den analysierten Text typisch ist, dass zwei sinngemäße Wiedergaben, oder eine sinngemäße Wiedergabe und ein externer Verweis aus zwei unterschiedlichen fremden Denk-Räumen^{EZ} durch ein verknüpfendes Textelement verbunden werden, diese Verknüpfungen jedoch wenig der Diskursivierung dienen. Diese Interpretation ist zulässig, wenn betrachtet wird, dass Verknüpfungen mit fremdbezogenen Eigentext oder erweiternden Wiedergaben überwiegend in originärem Eigentext oder externen Verweisen münden. Dies wiederum deutet darauf hin, dass die Ablösung von fremden Denk-Räumen^{EZ} hin zum eigenen Denk-Raum^{EZ}, der am deutlichsten durch originären Eigentext gekennzeichnet ist, rasch erfolgt und keine langsam erfolgenden Übergänge^{EZ} signiert werden konnten. Der Fremdtext dient als Fundament der vorliegenden Untersuchung (dies wird auch deutlich, wenn nochmals in Erinnerung gerufen wird, dass 86,99% des Gesamtfremdtextes in den ersten beiden Rahmen^{EZ} signiert werden konnten), auf das im Anschluss daran selten wieder Bezug genommen wird.

Interne Verweise liegen vor allem hinsichtlich des Eigentextes vor. Auf Grund der starken Ablösung vom Fremdtext liegt die Verwobenheit dieses Textes im Eigentext und nicht zwischen Fremd- und Eigentext.

In Betrachtung der unterschiedlichen Texttypen wird deutlich, dass es auffällig viele Verknüpfungen zwischen Fremd- und Eigentext innerhalb von Listen und Punktationen vorliegen. Zwar liegen mehr Verknüpfungen zwischen Fremd- und Eigentext in Fließtextstrukturen vor, aber die Verknüpfungen zwischen Fremd- und Eigentext innerhalb von Listen und Punktationen ist deshalb hervorzuheben, weil in der Hälfte aller Listen und Punktationen Fremdtext in Eigentext eingewoben ist.

Der hohe Anteil an externen Verweisen, bzw. generell die Bedeutung der unterschiedlichen Fremdtextarten werden im Folgenden hinsichtlich ihrer Bedeutung für die intersubjektive Nachvollziehbarkeit interpretiert werden.

11.2.3.3 Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Wie bereits im Zuge der Operationalisierungen und der Interpretation dieses Kriteriums im Rahmen^{EZ} des Musterbeispiels der Psychoanalytischen Pädagogik erläutert, wird innerhalb dieses Unterkapitels der Fokus auf die unterschiedlichen Fremdtextarten einerseits und die Formalangaben andererseits gelenkt.

Bei Betrachtung des erweiterten Kerntextes wird deutlich, dass nur ein geringer Anteil des Textes Fremdtext umfasst. Was dies für die Verknüpfung von Fremd- und Eigentext, bzw. für die Strukturen^{EZ} von Seiten^{EZ} der Autoren bedeutet wurde bereits diskutiert. Diese Tatsache hat jedoch auch Auswirkungen auf die intersubjektive Nachvollziehbarkeit. Generell ist dies für die intersubjektive Nachvollziehbarkeit problematisch, weil 1.) viele unterschiedliche fremde Denk-Räume^{EZ} Eingang in die Arbeit finden, jedoch 2.) von Seiten^{EZ} der Autoren wenig Raum gegeben wird, um diese intensiv zu bearbeiten. Lediglich 8,88% des erweiterten Kerntextes umfassen sinngemäße Wiedergaben, nur 0,77% wörtliche. Dies bedeutet, dass hinsichtlich des erweiterten Kerntextes wenig inhaltliche Entfaltung fremder Denk-Räume^{EZ} geschieht. Es liegen sogar prozentual mehr externe Verweise (1,59%) als wörtliche Wiedergaben vor. Das verlangt von LeserInnen, dass diese viel Vorwissen (im Bereich der Methoden, wenn man die externen Verweise nun inhaltlich betrachtet) aktivieren, bzw. sich neben der Lektüre des Artikels aneignen. Externe Verweise erfahren auch, chronologisch betrachtet, selten eine inhaltliche Entfaltung an späterer Stelle des Artikels. Somit bleibt einiges nicht rein durch die Lektüre des Artikels nachvollziehbar.

Dies wäre an sich noch nicht so problematisch, wenn nicht auch die Nachvollziehbarkeit der Formalangaben nicht immer gegeben wäre. 26,09% der Gesamt-Formalangaben fehlen und dies sind vor allem Angaben bezüglich der externen Verweise auf Testverfahren. Dies erschwert allerdings das Aneignen von fehlendem Methodenwissen, wenn kein Hinweis vorliegt, wo dies nachzulesen ist. Außerdem kann schwer überprüft werden, ob methodische Vorgehensweisen im Sinne der gewählten Methode erfolgen.

Betrachtet man nun die Fremdtextarten in Bezug auf den Gesamt-Fremdtext, dann wird deutlich, dass 62,83% des Gesamt-Fremdtextes sinngemäße Wiedergaben umfassen. Mehr als die Hälfte des Gesamt-Fremdtextes erfährt somit eine inhaltliche Entfaltung.

Bedenkt man jedoch mit, dass generell wenig Raum für Fremdtext verwendet wird, kommt der Verdacht auf, dass die inhaltlichen Entfaltungen meist nicht umfassend sein können (vor allem, wenn dazu noch in Erinnerung gerufen wird, wie viele unterschiedliche fremde Denk-Räume^{EZ} im Literaturverzeichnis angeführt werden). Die Betonung, dass diese im Literatur-

verzeichnis angeführt werden ist deshalb relevant, weil nun mehrere Aspekte in einer Zusammenschau gedacht werden müssen:

1. Es werden viele unterschiedliche fremde Denk-Räume^{EZ} innerhalb des Literaturverzeichnisses angeführt
2. Es fehlen Angaben zu den fremden Denk-Räumen^{EZ}, wenn es sich um externe Verweise handelt
3. Mehr als die Hälfte des Fremdtextes umfasst sinngemäße Wiedergaben

Das führt zu dem Schluss, dass fast alle angegebenen fremden Denk-Räume^{EZ} im Rahmen^{EZ} des Artikels als sinngemäße Wiedergaben angeführt werden müssten und dies bei dem begrenzten Raum, welcher Fremdtext zur Verfügung steht.

Werden Formalangaben gemacht, dann überwiegend durch Nennung von AutorIn und Jahr. Dies ermöglicht zwar die Zuordnung der Aussage zu einer Quellenangabe im Literaturverzeichnis. Spezielle Textpassagen können jedoch nur erschwert aufgefunden werden, was wiederum ein Mangel an Nachvollziehbarkeit bedeutet. Das gesamte Buch, der gesamte Artikel müsste gelesen werden, um die adäquate Wiedergabe der Textstelle überprüfen zu können. Einmal wird neben AutorIn und Jahr auch die Seite angegeben, dies geschieht in Verbindung mit einer wörtlichen Wiedergabe.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass einige Aspekte die intersubjektive Nachvollziehbarkeit erschweren, wobei diese allgemein gesagt überwiegend gegeben ist.

11.2.3.4 Umgang mit Fremdtext

Die nun folgenden Interpretationen stehen in enger Verknüpfung zu den Ausführungen bezüglich der Strukturen^{EZ} und Fremdtextarten (bzw. in einem gewissen Sinne wird auch der Eigentext mitgedacht, um nachvollziehen zu können, was mit Fremdtext geschieht), aber auch zu Jakobs Begriffen des „knowledge tellings“ und „knowledge transformings“ als zwei Stile der Textproduktion.

Die Analysen des Textes zeigen, dass mehr als die Hälfte des Fremdtextes paraphrasiert wiedergegeben wird, also „erzählt“ wird. Dies entspricht nun dem, was Jakobs „knowledge telling“ nennt und innerhalb jeder Textproduktion vorkommt. Wesentlich ist nun aber, ob es zu Prozessen des „knowledge transformings“ kommt.

Dies ist in Bezug auf dieses Musterbeispiel nicht leicht zu entscheiden. Auf der einen Seite liegen kaum erweiternde Wiedergaben vor, welche, wie bereits diskutiert, ein Zeichen für „knowledge transforming“ sind, andererseits steht die verschriftlichte Untersuchung auf

einem Fundament von bereits erfolgtem Erkenntnisgewinn innerhalb der Disziplin, also erfolgt Neues, auf Grund der Kenntnis über bereits durchgeführter Forschung.

Vor allem die abschließenden Bemerkungen hinsichtlich der gewonnenen Erkenntnisse und der modifizierten methodischen Vorgehensweise zur Lösung des Problems (vgl. Mansell/Lam 2006, 1799f.) lassen darauf schließen, dass es eine Weiterentwicklung der Problemlösefähigkeit innerhalb der Disziplin gab. Dies aber als „knowledge telling“ zu bezeichnen ist v.a. deshalb problematisch, weil es wenig explizit, durch Diskursivierung von Fremdtext, im Artikel ausgewiesen wird. Da „knowledge transforming“ (und auch „knowledge telling“) von Jakobs als Schreibstil, bzw. als Stil der Textproduktion ausgewiesen wird (vgl. Jakobs 1999, 173-176), muss in Bezug auf den vorliegenden Text gesagt werden, dass dies nur in sehr geringem Maße geschieht.

Hinsichtlich des Umgangs mit Fremdtext ist es auch fruchtbar nochmals auf die Strukturen^{EZ} des Textes zu verweisen. Wie bereits ausgeführt wird Fremdtext häufig in Verbindung mit Eigentext innerhalb von Listen und Punktationen aufgefunden. Dies führt dazu, dass im ersten Moment gedacht werden könnte, dass es sich nun ähnlich wie im Musterbeispiel der Psychoanalytischen Pädagogik verhält, und Strukturen^{EZ} des Fremdtextes explizit gemacht wurden. Dies liegt hier jedoch nicht vor. Fremdtext kommt zwar innerhalb von Listentext vor, aber hierbei erfährt dieser keine Strukturierung, die sich von der des Fließtextes unterscheidet. Der Umgang mit Fremdtext ist somit in einem erzählenden Stil gehalten und wird nicht zur Erreichung, bzw. der besseren Nachvollziehbarkeit der Erreichung von Zielen strukturell verändert, bzw. für Diskursivierungen eingesetzt.

Die Interpretation und Zusammenfassung rundet nun das Kapitel über das Musterbeispiel der Psychologie ab. Im Anschluss daran erfolgt die Darstellung und Erläuterung der Ergebnisse der Analyse des Musterbeispiels der Medizin, um im Anschluss daran diese interpretieren und zusammenfassen zu können. Mit diesem Schritt ist dann die Basis für die Beantwortung der leitenden Fragestellung geschaffen und die Beantwortung dieser und die Überprüfung der Hypothesen können erfolgen.

11.3 Musterbeispiel aus der Medizin

Im Zuge dieses Kapitels werden die Untersuchungsergebnisse hinsichtlich des Musterbeispieltextes aus der Disziplin „Medizin“ dargestellt und erläutert, um im Anschluss daran diese zusammenfassend zu interpretieren. Um diese Schritte durchführen zu können ist es wesentlich, dass der diesen Analysen zugrunde liegende Text gekennzeichnet wird, nämlich dahingehend, dass der Rahmen der Untersuchung festgehalten wird.

11.3.1 Kennzeichnung des Musterbeispiels

Wie bereits in Bezug auf das Musterbeispiel der Psychoanalytischen Pädagogik und der Psychologie, so erfolgen auch hier zuerst eine Bestimmung von Rahmungen^{EZ} und eine erste Kennzeichnung jener Quellen, welche innerhalb des gewählten Textes Eingang gefunden haben.

11.3.1.1 Hauptrahmen und Überrahmen

Folgender Artikel wurde auf Grund der festgelegten Auswahlkriterien als Musterbeispiel für einen Zeitschriftenartikel aus der Disziplin Medizin herangezogen:

Stenzel-Poore, M. (et. all): Effect of ischaemic preconditioning on genomic response to cerebral ischaemia: similarity to neuroprotective strategies in hibernation and hypoxia-tolerant states. – In: The Lancet Vol. 362 (2003), 1028-1037.

Dieser Hauptrahmen wurde für die Untersuchung um den Nebentext (Abstracts und Anhänge) verringert und vor allem hinsichtlich des Kerntextes analysiert.

Den Überrahmen (also der publikatorische Kontext in dem der abgeschlossene Text zu finden ist) bildet die angegebene Ausgabe der Zeitschrift The Lancet.

11.3.1.2 Angaben zu intratextuellen Rahmungen

Für die vorliegende Untersuchung ist, anders als bei den Analysen der anderen beiden Musterbeispieltexte, nur der Kerntext relevant. An sich waren bis jetzt immer Kern- und Subtext (also der erweiterte Kerntext) relevant, weil anzunehmen ist, dass nicht nur im Kerntext, sondern auch im Subtext Fremdtext signiert werden kann. Im Falle dieses

Musterbeispiels konnte jedoch kein Rahmen^{EZ} des Subtextes ausfindig gemacht werden, weswegen sich die Analysen nun ausschließlich auf den Kerntext beziehen werden.

In Folge wird der Musterbeispieltext hinsichtlich der intratextuellen Rahmen^{EZ} gekennzeichnet, indem diese genannt werden, um im Anschluss daran quantitative Kennzeichnungen anzuführen.

Der **Haupttext**, also das gesamte Dokument, ohne Nebentext, umfasst 4584 Wörter und 2577 Wörter von Tabellen, also insgesamt 7161 Wörter⁹⁶. Der **Nebentext**, der wie bereits erwähnt nicht Gegenstand der Untersuchung war, umfasst insgesamt 1077 Wörter, wovon 793 Wörter das Literaturverzeichnis und 284 Wörter Danksagungen, Abstracts, usw. umfassen. Der **Supratext**, welcher 340 Wörter umfasst (wovon 294 Wörter Supratext von Tabellen umfasst) findet ebenfalls nicht Eingang in die Untersuchungen. Für die Untersuchungen relevant ist, wie bereits erläutert, der **Kerntext**, also das gesamte Dokument ohne Neben-, Unter- und Supratext. Der Kerntext umfasst insgesamt 6821 Wörter, wobei 2283 Wörter (bzw. davon 672 Symbole) Tabellen umfassen, welche im Zuge der Analysen der Strukturen gesondert diskutiert werden.

Dieser für die Untersuchung relevante Textteil weist folgende intratextuelle Rahmung^{EZ} auf:

- a) Einleitung: 244 (+ 8 HZ)
- b) Hauptteil: 4100 (+ 39 HZ; + 2283 Wörter von Tabellen)
- c) Schluss: 144 (+2)

Der Hauptteil kann wiederum in folgende Rahmen differenziert werden:

- a) Methods: 1277 Wörter (+ 4 HZ; + 34 Wörter von Tabelle)
- b) Results: 1541 Wörter (+ 17 HZ; + 2249 Wörter von Tabellen)
- c) Discussion: 1282 Wörter (+19 HZ)

Wie bereits im Zuge der Ergebnisdarstellung und Analyse der anderen Musterbeispieltexte wird auch hier zu klären sein, inwiefern diese Strukturen^{EZ} von Seiten^{EZ} der AutorInnen als Orientierung angeboten wurden. Dies erfolgt innerhalb der Analysen des Musterbeispiels.

⁹⁶ Zur Erreichung der Zahl 4584 hat die Verfasserin die Hochzahlen (HZ), welche die Formalangaben laut Nummernsystem darstellen, zur Wortanzahl des Haupttextes hinzugezählt, um somit die Formalangaben quantitativ erfassen zu können, ohne eine Verzerrung der anderen Textelemente hervorzurufen.

11.3.1.3 Quellenangaben

Um die Kennzeichnung des Musterbeispieltextes abzurunden ist es wesentlich einen Überblick über die Quellen, welche im Rahmen des analysierten Textes Anwendung gefunden haben, zu geben. Dies ermöglicht es bei den weiteren Analysen mitzubedenken, welche äußeren Rahmen^{EZ} (Publikationsarten, Textarten, usw.) die AutorInnen in den eigenen Denk-Raum^{EZ} integriert haben. Wie bereits im Zuge der Analysen der anderen Musterbeispieltexte wurden auch hier folgende äußere Rahmen^{EZ} unterschieden:

1. Zeitschriftenartikel
2. Monographien
3. Artikel aus Sammelbänden
4. Artikel aus HerausgeberInnenbänden
5. Internetquellen und
6. nicht-publizierte Quellen.

Die Kennzeichnung in diesem Bereich sieht für diesen Text folgendermaßen aus:

Anzahl der Quellen im Literaturverzeichnis:	30
Anzahl der Zeitschriftenartikel:	30
Anzahl der Monographien:	0
Anzahl der Artikel aus Sammelbänden:	0
Anzahl der Artikel aus Herausgeberbänden:	0
Anzahl der Internetquellen:	4 ⁹⁷
Anzahl der nicht-publizierten Quellen:	0

Hier liegt ein besonderer Fall vor, welcher bereits Diskutiertes belegt, nämlich dass innerhalb von Disziplinen wie Medizin überproportional viele Zeitschriftenartikel zitiert werden (in diesem Fall wird, bis auf vier Internetquellen, *nur* auf Zeitschriften zurückgegriffen). Die Bedeutung dessen wird gesondert erläutert und diskutiert werden, vor allem wenn der Aspekt der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit in den Blick genommen werden wird. Aber auch im Rahmen der Interpretationen, und schließlich bei der Rückführung der Ergebnisse an die

⁹⁷ Bei Betrachtung dieser Auflistung fällt auf, dass innerhalb des Literaturverzeichnisses nur die Zeitschriftenquellen angegeben wurden. Die Internetquellen fehlen im Literaturverzeichnis. Möglicherweise geschieht dies darum, weil für die Berechnung des Impact Faktor nur Zeitschriften herangezogen werden und jene Zeitschriften, die erwähnt werden erhöhen dadurch ihren Impact Faktor. Internetquellen scheinen diese Wertigkeit nicht zu haben.

Ausgangslage (im Zuge des Resümees) wird dies einen zentralen Stellenwert einnehmen, weil das möglicherweise auch ein Grund ist, warum der Impact Faktor innerhalb der Zeitschriften dieser Disziplin sehr hoch ist. Durch das Aussparen anderer Publikationsarten werden Fachzeitschriften, bzw. der Impact Faktor dieser Zeitschriften in die Höhe getrieben.

Im nun folgenden Kapitel werden die Textanalyseergebnisse dargestellt und hinsichtlich zentraler Aspekte erläutert. Diese bilden dann die Basis für die Interpretationen in Bezug auf die bereits erwähnten Kategorien, um eine Vergleichbarkeit der drei Texte gewährleisten zu können.

11.3.2 (Text-)Analyse des Musterbeispiels

Wie bereits im Zuge der Analysen der vorangegangenen Musterbeispieltexte gliedert sich auch dieses Unterkapitel in unterschiedliche Abschnitte, welche sich aus den unterschiedlichen Perspektiven ergeben, welche durch den Einsatz bestimmter Dimensionen des EZ eingenommen werden. Im Anschluss an diese Reduktion (es wird immer nur ein Blickwinkel je Abschnitt eingenommen) erfolgt im Rahmen der Interpretation die Kontextualisierung.

11.3.2.1 Unterscheidung zwischen Fremd- und Eigentextelementen, bzw. Fremd- und Eigentextarten

Vor dem Hintergrund der präfixierten Dimension der Seite^{EZ} AutorInnen werden nun Fremd- und Eigentextelemente unterschieden. Dies ermöglicht es festzustellen, welche Aussagen innerhalb des Artikels dem Denk-Raum^{EZ} der AutorInnen zugeschrieben werden kann, und welche Aussagen aus fremden Denk-Räumen^{EZ} von Seiten^{EZ} dieser eingefügt werden. Dies bildet die Basis um im Weiteren, im Sinne der Operationalisierungen, zwischen den unterschiedlichen Fremd- und Eigentextarten zu unterscheiden. Dieser Analyseschritt ist grundlegend, um der forschungsleitenden Fragestellung nachgehen zu können.

Analysiert wurde hierfür der Kerntext, welcher 6821 Wörter umfasst. Wie bereits im Zuge der Analysen des Musterbeispieltextes der Psychologie beschrieben, so war es auch im Falle dieses Textes nicht zielführend die Fremdtextanalysen hinsichtlich der einzelnen fremden Denk-Räume^{EZ} durchzuführen.

Die Analysen ergeben, dass von den 6821 Wörtern 1099 Wörter (16,11%) Fremdtextelemente und 5722 (83,89%) Eigentextelemente umfassen. Im Folgenden werden nun zuerst die

Ergebnisse der Fremdtextanalyse und im Anschluss daran die Ergebnisse der Eigentextanalyse näher betrachtet werden.

Eine tabellarische Auflistung der Ergebnisse der Fremdtextanalyse leiten deren Darstellung und Erläuterung ein:

Art des Fremdtextelements	Prozent des Kerntextes	Prozent des Gesamt-Fremdtextes
Verweise extern	2,27%	14,10%
Verweise intern	0,09%	0,55%
Wiedergabe wörtlich	0%	0%
Wiedergabe sinngemäß	12,10%	75,07%
Wiedergabe erweiternd	0,76%	4,73%
Formalangaben	0,89%	5,55%

Tabelle 14: Arten des Fremdtextes und deren prozentualer Anteil am Kerntext und am Gesamt-Fremdtext.

Wie bereits im Rahmen der vorangegangenen Musterbeispielanalysen werden auch hier die Formalangaben im folgenden Unterkapitel gesondert behandelt. Der Fokus liegt nun auf den Wiedergaben und Verweisen.

Für die nun folgenden Ergebnisdarstellungen und Erläuterungen ist es besonders relevant in Erinnerung zu behalten, dass nur 16,11% des Kerntextes Fremdtextelemente umfassen. Somit wird deutlich, dass generell innerhalb des Artikels nun wenig Raum zur Entfaltung von Fremdtext zur Verfügung steht.

Dies wird auch durch die prozentualen Anteile der einzelnen Fremdtextarten in Bezug auf den Kerntext deutlich. Sinngemäße Wiedergaben, welche den größten Anteil (75,07%) an Fremdtextelementen, in Bezug auf den Gesamt-Fremdtext, ausmachen, sind lediglich 12,10% des Kerntextes. Somit sind zwar die meisten Hineinnahmen von fremden Denk-Räumen^{EZ} durch inhaltliche Entfaltung, im Sinne sinngemäßer Wiedergaben, geprägt, aber diesen wird nicht viel Raum gegeben (diese Tatsache wird noch klarer ersichtlich, wenn im Rahmen der Interpretationen die intersubjektive Nachvollziehbarkeit diskutiert wird).

Besonders auffällig sind nun die Unterschiede der prozentualen Anteile zwischen sinngemäßen Wiedergaben und anderen Arten von Fremdtext. Den zweitgrößten Anteil an Fremdtext haben externe Verweise mit 2,27% des Kerntextes, was immerhin 14,10% des Gesamt-Fremdtextes ausmacht. Dies ist deshalb relevant, weil somit 14,10% des Gesamt-Fremdtextes keine inhaltliche Entfaltung im Rahmen^{EZ} des Artikels erfährt. Die Schere zwischen der Nachvollziehbarkeit durch sinngemäße Wiedergaben und externe Verweise ist weit geöffnet.

Das kann für LeserInnen des Artikels bedeuten, dass sie einerseits die Möglichkeit erhalten Aussagen aus fremden Denk-Räumen^{EZ} von Seiten^{EZ} der AutorInnen entfaltet vorzufinden, auf der anderen Seite wird in einem hohen Maß die Aktivierung von Vorwissen gefordert (bzw. die Aneignung dessen). Die inhaltlichen Analysen zeigen, in Bezug auf welche Inhalte besonders häufig Vorwissen gefordert wird⁹⁸: es wird vor allem Methodenwissen vorausgesetzt, bzw. das Wissen über bestimmte Analyse und Testverfahren.

Wie bereits dargestellt werden 89,17% des Gesamt-Fremdtextes von diesen beiden Fremdtextarten abgedeckt. Dies lässt eine erste Vermutung zu, nämlich dass der vorliegende Artikel nicht über einen vielfältigen Einsatz unterschiedlicher Fremdtextarten verfügt. Diese Vermutung kann durch die Betrachtung der prozentualen Anteile der übrigen Fremdtextarten gestützt werden.

Hierbei fällt sofort in den Blick, dass *keine wörtlichen Wiedergaben* signiert werden konnten. Das bedeutet, dass von Seiten^{EZ} der AutorInnen den LeserInnen *nicht ermöglicht wird direkten Einblick in fremde Denk-Räume^{EZ} zu erlangen*. Auch auf die Signalwirkung wörtlicher Wiedergaben und das Übernehmen fremder Ausdrucksweisen wird verzichtet. Dieses Ergebnis stimmt mit den bereits dargestellten und diskutierten Ergebnissen Jakobs überein, dass innerhalb der Disziplin der Medizin direktes Zitieren keine übliche Arbeitsweise darstellt (vgl. Kapitel 6.3.1). Dieser Aspekt wird somit noch besonders bedeutsam im Zuge der Interpretation, aber vor allem auch im Vergleich der drei Musterbeispieltexte.

Der geringe Prozentsatz an internen Verweisen (0,09% des Kerntextes, 0,55% des Gesamt-Fremdtextes) lässt darauf schließen, dass nur wenige externe Verweise an einer chronologisch späteren Textstelle inhaltlich entfaltet werden. Diese Vermutung ist jedoch durch Analyseergebnisse, die im Unterkapitel, welches sich den Chronologien^{EZ} von Fremd- und Eigentextarten innerhalb der Rahmen^{EZ} widmet, zu untermauern.

Auch der Eindruck, dass dies auf eine schwache Verwobenheit des Textes insgesamt hinweist muss durch weitere Analyseergebnisse gestützt werden.

Ebenfalls einen nur sehr geringen Anteil am Kerntext, bzw. Gesamt-Fremdtext betreffen erweiternde Wiedergaben. Nur 0,76% des Kerntextes, dies sind 4,73% des Gesamt-Fremdtextes, umfassen erweiternde Wiedergaben. Dies ist ein weiterer Hinweis auf eine wenig ausgeprägte Verwobenheit des Textes, bzw. kann vermutet werden, dass Eigentext selten in enger Verknüpfung mit Fremdtext signiert werden kann. Diese Vermutungen können formuliert werden, weil erweiternde Wiedergaben ein Kennzeichen von enger Anbindung eigener Gedanken an inhaltlich entfaltete Aussagen aus fremden Denk-Räumen^{EZ} darstellen.

⁹⁸ Innerhalb des nächsten Unterkapitels wird darüber hinaus aufgezeigt werden, inwiefern das Auffinden von Textstellen, welche externe Verweise entfalten, durch die Art der Formalangaben erleichtert, bzw. erschwert wird.

Im Zuge der Analyse des Musterbeispiels aus der Psychoanalytischen Pädagogik wurde von der Verfasserin der Gedanke formuliert, dass ein hohes Ausmaß an inhaltlicher Entfaltung enge Verknüpfung eigener Gedanken mit jenen aus fremden Denk-Räumen^{EZ} begünstigen würde. Die hier dargestellten Ergebnisse bieten eine Basis diesen Gedanken im Rahmen des Vergleichs der drei Musterbeispieltexte vertiefend zu diskutieren.

Der folgende Abschnitt verfolgt das Ziel Ergebnisse der Eigentextanalyse darzustellen und zu erläutern. Wieder erfolgt die Einführung mittels eines tabellarischen Überblicks über die Analyseergebnisse.

Art des Eigentextelements	Prozent des Kerntextes	Prozent des Gesamt-Eigentextes
Fremdbezogener Eigentext	4,13%	4,93%
Interne Verweise auf ET	0,56%	0,66%
Übergangsbildende Textelemente	1,22%	1,45%
Verknüpfende Textelemente	0,09%	0,10%
Originärer Eigentext	77,89%	92,85%

Tabelle 15: Arten des Eigentextes und deren prozentualer Anteil am Kerntext und Gesamt-Eigentext

Diese Tabelle verdeutlicht, dass *fast der gesamte Eigentext dem originären Eigentext* zugeordnet werden kann. Dieser umfasst jedoch nicht nur 92,85% des Gesamt-Eigentextes, sondern auch 77,89% des Kerntextes. Dies ist ein weiterer Hinweis darauf, dass die Ablösung vom Fremdtext *rasch* erfolgt, bzw. *wenige enge Verknüpfungen* vorliegen werden.

Die rasche Ablösung von Fremdtext kann daraus abgeleitet werden, dass nur 1,22% des Kerntextes (1,45% des Gesamt-Eigentextes) übergangsbildende Textelemente umfassen und auch nur 0,09% des Kerntextes (0,10% des Gesamt-Eigentextes) verknüpfenden Textelementen zugeordnet werden können.

Der letztgenannte Aspekt weist auch darauf hin, dass wenige Aussagen aus fremden Denk-Räumen^{EZ} explizit in Verbindung zueinander gebracht werden.

Niedrig ist auch der Anteil an internen Verweisen auf Eigentext (0,56% des Kerntextes, dies entspricht 0,66% des Gesamt-Eigentextes). Somit liegt nicht nur viel originärer Eigentext vor, sondern auf diesen wird auch wenig innerhalb des Artikels verwiesen. Das kann ein Hinweis darauf sein, dass auch die Verwebung des Eigentextes nicht dicht ist, sondern viele neue Forschungsergebnisse angeführt werden und diese kaum in Bezug zueinander gebracht werden.

Im Vergleich zu anderen Eigentextarten (mit Ausnahme des originären Eigentextes) liegt ein höherer Anteil an fremdbezogenem Eigentext vor (4,13% des Kerntextes, bzw. 4,93% des Gesamt-Eigentextes). Neben dem prozentualen Anteil des originären Eigentextes ist der Textanteil, welcher fremdbezogenen Eigentext umfasst immer noch verschwindend klein, dennoch sind es diese Textpassagen, welche im Zuge der Analyse von Verknüpfung von Fremd- und Eigentext besonders relevant werden. Interessant ist es hierfür die Chronologie^{EZ} von Fremd- und Eigentextarten in den Rahmen^{EZ} zu betrachten, bzw. nachzuvollziehen welche Fremdtextarten durch diese Art des Eigentextes eingeleitet werden, bzw. welche Fremdtextarten vermehrt unmittelbar vor fremdbezogenem Eigentext signiert werden können.

11.3.2.2 Analyse der Quellenangaben

Wie bereits angekündigt widmet sich dieses Unterkapitel im Besonderen den Formalangaben. An mehreren Stellen wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Formal- bzw. Quellenangaben bedeutsam für die intersubjektive Nachvollziehbarkeit sind, weil somit Leser und Leserin die Möglichkeit erhalten Aussagen, Methodiken, usw. zu überprüfen, bzw. diese Orientierung erhalten wo bestimmte Informationen nachgelesen werden können (z.B. zur Aneignung fehlender Vorkenntnisse). Analysiert wurde, welche äußeren Rahmen^{EZ} (die im Zuge der Kennzeichnung des Musterbeispiels erfasst wurden) in welcher Häufigkeit zitiert und auf diese verwiesen wurde:

Anzahl der Zitate und Verweise auf Zeitschriften:	50
Anzahl der Zitate und Verweise auf Monographien:	0
Anzahl der Zitate und Verweise auf Artikel aus HerausgeberInnenbände:	0
Anzahl der Zitate und Verweise auf Artikel aus Sammelbänden:	0
Anzahl der Zitate und Verweise auf nicht-publizierte Quellen:	0
Anzahl der Zitate und Verweise auf Internetquellen:	4

In Erinnerung an die Auflistung welche Publikationsarten wie oft im Literaturverzeichnis angegeben wurden, ist nun deutlich, dass ausschließlich Zeitschriftenpublikationen mehr als einmal in wiedergebender oder bezugnehmender Weise innerhalb des Artikels gefunden werden können. Die vier Internetquellen, welche nicht im Literaturverzeichnis aufscheinen, wurden jeweils einmal genannt. Somit sind nicht nur Zeitschriftenartikel überwiegend im

Literaturverzeichnis, sondern auf diese wird auch vermehrt verwiesen. Die Internetquellen spielen quantitativ keine zentrale Rolle.

Es wurde jedoch nicht nur analysiert welche Publikationsarten besonders häufig in die Arbeit aufgenommen wurden, sondern es geht vor allem um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit. Um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit erfassen zu können, wurden die Quellenangaben fünf Kategorien zugeteilt. Dies sieht nun für das vorliegende Musterbeispiel folgendermaßen aus:

Quellenangaben	Anzahl der Formalangaben (Gesamt: $50+4^{99}$) + 32^{100}	Prozent
AutorIn/Jahr/Seite	0	0%
AutorIn/ Jahr	0	0%
AutorIn	4	4,65%
Nummernsystem	50	58,14%
Keine Quellenangabe	32	37,21%

Tabelle 16: Quellenangaben im Rahmen des Artikels

Deutlich wird hier, dass an sich nur das Nummernsystem¹⁰¹ Verwendung findet. Dieses Ergebnis stimmt mit dem überein, was Jakobs in Bezug auf Disziplinen wie z.B. Medizin ausgesagt hat (vgl. 6.3.1). Wie bereits im Zuge dessen diskutiert erschwert das Nummernsystem die intersubjektive Nachvollziehbarkeit. Die Endnoten, welche auf eine Quellenangabe im Literaturverzeichnis verweisen, geben keine genauere Auskunft darüber auf welcher Seite des (in diesem Falle) Zeitschriftenartikels die wiedergegebene Textstelle zu finden ist. Somit muss zur Überprüfung der Aussage stets der gesamte Artikel gelesen werden.

Und auch die Zuordnung bestimmter Aussagen zu fremden Denk-Räumen^{EZ} im Lesefluss wird beeinträchtigt, wenn die Angaben erst im Literaturverzeichnis zu finden sind. In einer gewissen Weise wird die Unterscheidung zwischen eigenem und fremdem Denk-Raum^{EZ} nebensächlich, weil nur unscheinbar darauf hingewiesen wird, dass dies nun einem fremden Denk-Raum^{EZ} zuzuordnen ist. Die möglicherweise geringe Bedeutsamkeit der Nennung fremder Denk-Räume^{EZ} kann auch dadurch belegt werden, dass 37,21% der Formalangaben fehlen. Dies betrifft vor allem Methodenangaben, was zur Folge hat, dass diese nicht nur selten eine inhaltliche Entfaltung erfahren, sondern darüber hinaus auch nicht intersubjektiv

⁹⁹ 4 Quellen, die nicht in den Endnoten berücksichtigt werden.

¹⁰⁰ Fehlende Quellenangaben

¹⁰¹ Das Nummernsystem bildet deshalb eine eigene Kategorie, weil es nicht dem AutorIn/Jahr-System entspricht (s.a. Jakobs). Außerdem stehen faktisch nur die Hochzahlen im Kerntext, welche Endnoten sind, die auf Nebentext verweisen. Dies ist erwähnenswert, um die hier erfolgten Analysen nachvollziehbar darzustellen.

überprüft werden können. Außerdem wird es LeserInnen, welche die Methoden nicht kennen, erschwert Wissen darüber nachzulesen. Aber nicht nur Methoden werden ohne Quellenangaben in den Text übernommen, auch einige Forschungsergebnisse werden ohne konkrete Angaben paraphrasiert:

Studies on brain slices from hibernating ground squirrels showed striking tolerance to hypoxia at low temperatures, but this protective state remained even in the absence of hypothermia.

OT Stenzel-Poore et. al 2003, 1036

Hier erfährt der Leser/ die Leserin nicht, welche Studien das Ergebnis hervorgebracht haben. Somit kann weder überprüft werden, ob die Aussage korrekt wiedergegeben wurde, noch ob diese Forschung methodisch sauber erfolgte.

11.3.2.3 Fremd- und Eigentext im intratextuellen Rahmen

Das nun folgende Unterkapitel ist von der präfixierten Dimension der Rahmen^{EZ} geprägt. Das meint, dass diese Dimension nun den Blickwinkel der kommenden Darstellung der Analyseergebnisse lenkt. Es wird nun der Frage nachgegangen, welche Relationen von Fremd- und Eigentext in den einzelnen Rahmen^{EZ} vorliegen, um diese Erkenntnisse für die weiteren Analysen, bzw. in Folge für die Interpretation der Ergebnisse und den Vergleich zwischen den drei Musterbeispieltexten zu nutzen.

Die Kennzeichnung des Textes hat gezeigt, dass sich der Artikel in die Rahmen^{EZ} Einleitung, Textteile A-C und Schluss gliedert. Nun erfolgt zuerst eine Verhältnisbestimmung von Fremd- und Eigentext innerhalb der einzelnen Rahmen^{EZ}, um im Anschluss daran aufzuzeigen, wie viel Prozent des Gesamt-Fremdtextes, bzw. Gesamt-Eigentextes innerhalb der einzelnen Rahmen^{EZ} zu finden sind. Dies verschafft einen Überblick, in welchen Rahmen^{EZ} vermehrt Fremdtext zu finden ist und lässt erste Vermutungen zu, innerhalb welcher Rahmen^{EZ} besonders viele Verknüpfungen zwischen Fremd- und Eigentext signiert werden könnten.

<i>Rahmen</i>	<i>FT %</i>	<i>ET %</i>
Einleitung	61,90	38,10
Hauptteil A	9,05	90,95
Hauptteil B	8,88	91,12
Hauptteil C	34,51	65,49
Schluss	15,07	84,93

Tabelle 17: Verhältnis von Fremd- und Eigentext in den Rahmen^{EZ}

Die Betrachtung der Tabelle zeigt, dass innerhalb der Einleitung der Anteil an Fremdtext besonders hoch ist. Kein anderer Rahmen^{EZ} weist einen so hohen Prozentsatz an Fremdtext auf. Auf der anderen Seite ist der Anteil an Eigentext innerhalb der Rahmen^{EZ} Hauptteil A (Methodenbeschreibung), Hauptteil B (Ergebnisdarstellung), Hauptteil C (Diskussion) und dem Schluss sehr hoch, beträgt also immer mindestens mehr als die Hälfte des Textanteils. Hier spiegelt sich auch der hohe Gesamtanteil an Eigentext wieder, immerhin sind 83,89% des Kerntextes Eigentext.

Die hier vorliegenden Ergebnisse können auch eine bereits erläuterte Problematik belegen. Innerhalb der letzten Unterkapitel wurde aufgezeigt, dass ein hohes Maß an externen Verweisen vorliegt und dies vor allem in Bezug auf Methodenangaben (und diese auch nicht immer mit Formalangaben belegt sind). Betrachtet man nun den Fremdtextanteil des Hauptteils A, dann wird ersichtlich, dass hier nicht viel Raum für Entfaltungen ist. Nur 9,05% dieses Rahmens^{EZ} kann als Fremdtext signiert werden. Somit spiegelt das wieder, dass zwar Methoden aus fremden Denk-Räumen^{EZ} genannt werden, aber keine oder wenig inhaltliche Entfaltung dieser stattfindet.

Innerhalb der Hauptteile weist der Textteil C (Diskussion) den größten Anteil an Fremdtext auf. Dies deckt sich mit dem, was der Supratext deklariert, nämlich, dass Ergebnisse, die dargestellt wurden, nun diskutiert werden.

Der doch deutlichere Anteil an Fremdtext lässt vermuten, dass die Diskussion der eigenen Ergebnisse in Anbindung an fremde Denk-Räume^{EZ} geschieht. Ob diese Vermutung, auf Grund der quantitativen Verteilung von Fremd- und Eigentext auch inhaltlich hält, kann innerhalb des nächsten Unterkapitels geklärt werden, wenn die Chronologie^{EZ} der Fremd- und Eigentextarten innerhalb der Rahmen^{EZ} in den Blick genommen wird.

Auch dass innerhalb des Textteils B (Ergebnisdarstellung) anteilmäßig wenig Fremdtext zu finden ist, kann mit Hilfe des Supratextes erklärt werden. Dieser lässt Leser und Leserin nicht erwarten, dass nun fremde Denk-Räume eine zentrale Stellung einnehmen werden. Dieser Hinweis muss jedoch im Folgenden noch bestätigt werden, also dass auch in Bezug auf den Gesamt-Fremdtext wenig innerhalb des Textteils B zu finden ist. Das Verhältnis zwischen

Fremd- und Eigentext im Rahmen^{EZ} des Schlusses lässt vermuten, dass einige zentrale Ergebnisse nochmals mit fremden Denk-Räumen^{EZ} in Verbindung gebracht werden, bzw. dort noch vereinzelt Verknüpfungen stattfinden.

Um diese Darstellungen abzurunden folgt nun eine Tabelle, welche Überblick darüber gibt, wie viel Prozent des Gesamt-Fremdtextes, bzw. Gesamt-Eigentextes innerhalb der einzelnen Rahmen^{EZ} zu finden ist.

Rahmen	FT % (von Gesamt)	ET % (von Gesamt)
Einleitung	14,39	1,67
Hauptteil A	10,98	20,85
Hauptteil B	31,18	60,47
Hauptteil C	41,42	14,85
Schluss	2,03	2,16

**Tabelle 18: Prozent des Fremd- bzw. Eigentextes
im Verhältnis zum Gesamt-Fremdtext, bzw. Gesamt-Eigentext**

Die Vermutung (auf Grund des Supratextes und des hohen Anteils an Eigentext), dass innerhalb der Ergebnisdarstellung der größte Anteil an Eigentext vorliegt, kann bestätigt werden, denn 60,47% des Eigentextes können diesem Rahmen^{EZ} zugeordnet werden. Überraschend ist hier, dass 8,88% des Fremdtextes dieses Rahmens^{EZ} 31,18% des Gesamt-Fremdtextes ausmachen. Dies könnte auf Basis des Supratextes nicht erwartet werden, und schränkt möglicherweise den Orientierungspunkt für LeserInnen ein.

Auffällig ist auch, dass der Rahmen^{EZ} der Diskussion wirklich den größten Anteil (41,42%) an Fremdtext ausmacht. Der Rahmen^{EZ} der Einleitung, welcher der einzige Rahmen war, wo mehr als die Hälfte des Textanteils Fremdtext zugeordnet werden kann, umfasst jedoch nur 14,39% des Gesamt-Fremdtextes, aber auch nur 1,67% des Gesamt-Eigentextes. Dies bedeutet, dass der Rahmen^{EZ} doch überwiegend von Fremdtext geprägt ist und nur wenige Verknüpfungen von Fremd- und Eigentext zu erwarten sind.

Der Blick auf den Hauptteil A, welcher die Methodenbeschreibung umfasst, zeigt dass nur 10,98% des Gesamt-Fremdtextes dort zugeordnet werden können. Das wiederum lässt vermuten, dass die Anbindung an bestehende Methoden eher schwach ist, oder aber, dass diese wenig Entfaltung erfahren und somit wenig Wörter des Gesamt-Fremdtextes umfassen.

Deutlich wird, dass mehr als die Hälfte (81,32%) des Gesamt-Eigentextes innerhalb der Rahmen^{EZ} Hauptteil A (Methodenbeschreibung) und Hauptteil B (Ergebnisdarstellung) signiert werden kann und mehr als die Hälfte (72,6%) des Gesamt-Fremdtextes in den

Hauptteilen B (Ergebnisdarstellung) und C (Diskussion) verortet werden kann. Dies ergibt einen Überschneidungsbereich innerhalb des Hauptteils B, weswegen im Rahmen des nächsten Unterkapitels geklärt werden muss, ob hier auch die meisten Verknüpfungen vorliegen, bzw. auch welche Arten von Fremd- und Eigentext dort Verknüpfungen bilden.

11.3.2.4 Chronologie^{EZ} der Fremd- und Eigentextarten innerhalb der Rahmen^{EZ}

Um nun auch für diesen Musterbeispieltext der Frage nach der Verknüpfung zwischen Fremd- und Eigentext weiter zuzuarbeiten ist es wesentlich, dass wieder die Wechsel zwischen Fremd- und Eigentext untersucht werden. Dies ermöglicht wieder die erste Bildung von Ideen, innerhalb welcher Rahmen^{EZ} besonders viele Verknüpfungen vorliegen und ermöglicht auch einen ersten Abgleich mit den im letzten Unterkapitel formulierten Gedanken.

Nach diesem Schritt erfolgt die Suche nach typischen Mustern von Verknüpfungen zwischen Fremd- und Eigentextarten, um diese dann näher erläutern zu können.

Folgende Anzahl von Wechsel konnten in den einzelnen Rahmen gezählt werden:

<i>Rahmen</i>	<i>Anzahl der Wechsel zwischen FT und ET</i>
Einleitung	5
Hauptteil A	49
Hauptteil B	40
Hauptteil C	29
Schluss	4

Tabelle 19: Anzahl der Wechsel zwischen Fremd- und Eigentext innerhalb der Rahmen^{EZ} des Artikels

Wiederum sind hier zwei Zahlen besonders auffällig. Erstens die 49 Wechsel zwischen Fremd- und Eigentext innerhalb des Hauptteils A und die 40 Wechsel innerhalb des Hauptteils B.

Diesbezüglich sind gleich zwei Aspekte überraschend.

Erstens, dass der Hauptteil A, in dem 90,95% des Textanteils Eigentext zählt, die meisten Wechsel zwischen Fremd- und Eigentext aufweist.

Und zweitens, dass innerhalb des Hauptteils C, welcher ein eher ausgewogenes Verhältnis von Fremd- und Eigentext aufweist (wobei hier auch der größte Prozentsatz des Gesamt-Fremdtextes zu finden ist) im Vergleich dazu wenige Verknüpfungen aufweist.

Zuerst wird nun diesen zwei Aspekten nachgegangen, um im Anschluss daran den bereits genannten Überschneidungsbereich (s.o.) des Hauptteils B in den Blick zu nehmen.

Welche Verknüpfungsmuster von Fremd- und Eigentext liegt nun innerhalb des Hauptteils A typischer Weise vor? Und wie ist nun das Paradoxon zu erklären, dass hier die meisten Wechsel zwischen Fremd- und Eigentext vorliegen, wenn innerhalb dieses Rahmens^{EZ} der Anteil an Eigentext derart überwiegt?

Die Betrachtung des Fremdtextes innerhalb dieses Rahmens^{EZ} verdeutlicht, dass hier eine hohe Anzahl an externen Verweisen vorliegt. Dieser Umstand erklärt das Paradoxon der vielen Wechsel, ohne dass der Fremdtext viel Raum einnimmt. Dadurch, dass die externen Verweise meist nur eine Methodennennung betreffen (welche meist ein Wort umfassen) entstehen viele Wechsel zwischen Fremd- und Eigentext, diese sind jedoch nur durch wenig Wörter geprägt, Fremdtext nimmt somit wenig Raum ein.

Typisch sind also folgende Muster:

1. Originärer Eigentext
2. fremdbezogener Eigentext
3. übergangsbildende Textelemente
4. externer Verweis
5. Formalangabe
6. fremdbezogener Eigentext
7. externer Verweis
8. sinngemäße Wiedergabe
9. Formalangabe.

Es werden also verschiedene Arten des Eigentextes mit externen Verweisen, bzw. sinngemäßen Wiedergaben verknüpft. Auffällig ist hier auch, dass die zweite angeführte externe Verweis ein Beispiel dafür ist, dass an diesen Stellen häufiger Formalangaben fehlen. Diesem Muster entspricht z.B. folgende Textpassage:

C57BL/6J mice (male, aged 8-10 weeks; Jackson Laboratories, Bar Harbor, ME, USA) were allocated to five groups with seven or eight animals per group. Groups 1 and 2 underwent 15 min occlusion, groups 3 and 4 60 min occlusion, and group 5 15 min occlusion followed 72 h later by 60 min occlusion. Mice of groups 1, 3, and 5 were killed 24 h after the start of the final occlusion. Groups 2 and 4 were killed 72 h after the start of occlusion. Just before death, the mice were anaesthetised, [1028/1029] and heparinised saline was infused. The brains were removed, and the olfactory bulb and cerebellum were dissected away. The brain was then placed in a preformed mouse-brain mould calibrated for removal of 1 mm slices with regular intervals. A 1 mm coronal slice was removed [ET o] (4 mm from rostral end [fb ET], corresponding roughly to [üb Te] bregma of Franklin and Paxinos atlas [ex B] ¹⁰ [FA]) for analysis of the infarct area by the [fb ET] 2,3,5-triphenyltetrazolium chloride staining method.[ex B] The infarct area of a coronal section taken at this position is closely correlated (r²=0.96) with the volume of infarct in this model [Ws].⁹ [FA]

TT Stenzel-Poore et. al 2003, 1028f.

Legende:

- Et o** : Originärer Eigentext
- fb ET** : fremdbezogener Eigentext
- üb Te** : Übergangsbildendes Textelement
- ex V** : externer Verweis
- FA** : Formalangabe

Es wird hier besonders deutlich, dass die Eigentextblöcke umfangreicher sind und nur punktuell durch kurze Passagen Fremdtext durchbrochen werden. Diese kurzen Durchbrechungen ermöglichen, wie bereits erwähnt, dass diese häufig geschehen, ohne dass dadurch Fremdtext viel Raum einnehmen würde.

Nun gilt es zu klären, warum jener Rahmen^{EZ} (Hauptteil C), welcher den größten Anteil des Gesamt-Fremdtextes aufweist verhältnismäßig wenige Verknüpfungen zeigt. Welche Verknüpfungsmuster liegen vor, um das erklären zu können?

Folgendes Muster kann dies aufzeigen:

1. Originärer Eigentext
2. sinnngemäße Wiedergabe
3. Formalangabe
4. sinnngemäße Wiedergabe
5. interner Verweis auf Eigentext (iB ET)
6. originärer Eigentext
7. interner Verweis
8. übergangsbildende Textelemente

9. externer Verweis

10. sinngemäße Wiedergabe

11. Formalangabe.

Dies entspricht folgendem Textstück:

Thus, as in hibernation, preconditioning elicits endogenous genetic adaptations that confer tolerance to the injurious effects of oxygen deprivation. [Eto] Although hypothermia (which is also neuroprotective) can be associated with hibernation, the neuroprotective effect of hibernation is not solely dependent on low brain temperature [Ws].¹⁹ [FA] Studies on brain slices from hibernating ground squirrels showed striking tolerance to hypoxia at low temperatures, but this protective state remained even in the absence of hypothermia. [Ws] The finding [ib ET] that exposure to a brief ischaemic event (preconditioning) causes a complex reprogramming of the cellular responses to ischaemia may reflect a fundamental regulatory mechanism for governing host responses to harmful stimuli. [Eto] A similar process [in B] occurs in [üb Te] the setting of endotoxin exposure. [ex B] Macrophages exposed to a small dose of endotoxin before a large dose respond differently from macrophages not so primed. This reprogramming capacity is viewed as protective to the host because the outcome is a finely controlled shift in the balance of proinflammatory and anti-inflammatory cytokines.[Ws]^{20,21} [FA]

TT Stenzel-Poore et. al. 2003, 1036

Legende:

Et o : Originärer Eigentext

Ws : sinngemäße Wiedergabe

FA : Formalangabe

ib ET : interner Verweis auf Eigentext

üb Te : Übergangsbildendes Textelement

ex V : externer Verweis

Hier wird deutlich, dass die Fremd- und Eigentextarten in größerem Umfang wiedergegeben werden und die Unterbrechung des Eigentextes nicht nur durch einzelne Wörter erfolgt, sonder hier inhaltliche Entfaltungen stattfinden. Somit gibt es zwar quantitativ weniger Wechsel, diese finden aber zwischen Fremd- und Eigentextarten statt, welche intensivere Verknüpfungen hervorrufen. Interessant ist es hier zu erwähnen, dass dieses Textstück z.B. durch ein längeres Stück fremdbezogenen Eigentext weitergeführt wird, der wiederum in eine sinngemäße Wiedergabe übergeht, um erst dann wieder in den originären Eigentext einzusteigen. Somit sind die Verknüpfungen im Rahmen^{EZ} der Diskussion engmaschig und vielfältiger als innerhalb der Methodenbeschreibung, obwohl deutlich weniger Verknüpfungen vorliegen.

Zum Abschluss dieses Unterkapitels ist es noch sinnvoll einen Blick in jenen Rahmen^{EZ} (Hauptteil B) zu werfen, der sowohl einen hohen Anteil des Gesamt-Eigentextes als auch des Gesamt-Fremdtextes und außerdem die zweitmeisten Verknüpfungen aufweist.

Welche typischen Verknüpfungsmuster liegen hier vor?

Auffällig ist hier, dass fast alle Fremdtextarten (außer wörtliche Wiedergaben und interne Verweise) und alle Eigentextarten innerhalb dieses Rahmens^{EZ} vorkommen. Somit ist dieser Rahmen^{EZ} durch sehr vielfältigen Einsatz von Fremd- und Eigentext geprägt. Die große Anzahl an unterschiedlichen Textarten ist auch eine Erklärung dafür, warum viele Wechsel zwischen Fremd- und Eigentext stattfinden.

Folgendes Muster ist hierfür typisch:

1. Erweiternde Wiedergabe
2. externer Verweis
3. übergangsbildendes Textelement
4. externer Verweis
5. übergangsbildendes Textelement
6. originärer Eigentext (ET o)
7. interner Verweis auf Eigentext
8. sinnngemäße Wiedergabe
9. Formalangabe
10. verknüpfendes Textelement
11. originärer Eigentext
12. sinnngemäße Wiedergabe
13. Formalangabe.

Dies entspricht folgendem Textfeld:

(...) similar to [We] adaptations found in cortical neurons of hypoxia-tolerant species. [ex B] Our [üb Te] microarray analyses [ex B] showed that [üb Te] expression of several genes involved in ion transport, including the voltagegated potassium channel subunit, Kv1.5, was lower in brains given preconditioning followed by injurious ischaemia (table 6)-a finding [ET o] consistent with our results that preconditioning lowers whole-cell conductance and potassium-channel activity in vitro. [iB ET]
Hibernation is accompanied by a pronounced (about 90%) decrease in blood flow, [Ws]¹⁴ [FA] similar to that [vT] seen in ischaemia.[ET o] Typically, states of low blood flow increase the risk of thrombus formation due to platelet aggregation and fibrin deposition; however, longer blood clotting times during hibernation keep this risk to a minimum, providing a neuroprotective strategy during these periods of low blood flow.[Ws]¹³ [FA]

TT Stenzel-Poore et. al. 2003, 1035.

Legende:

- We** : erweiternde Wiedergabe
- ex V** : externer Verweis
- üb Te** : Übergangsbildendes Textelement
- Et o** : Originärer Eigentext
- iB ET** : interner Verweis auf Eigentext
- Ws** : sinnngemäße Wiedergabe
- FA** : Formalangabe
- vT** : verknüpfendes Textelement

Auffällig ist, dass hier sowohl kurze Unterbrechungen als auch Unterbrechungen durch längere Textstücke vorliegen. Außerdem finden die Wechsel zwischen vielfältigen Fremd- und Eigentextarten statt. Die Verwebung ist sowohl zwischen Fremd- und Eigentext (z.B. durch übergangsbildende Textelemente oder erweiternde Wiedergaben) als auch zwischen Eigentextelementen (z.B. durch interne Verweise auf Eigentext) stark.

Die hier vorgestellten Verknüpfungen zwischen Fremd- und Eigentext repräsentieren gut die innerhalb dieses Textes vorliegende Art der Verknüpfungen zwischen Fremd- und Eigentextarten. Für den Vergleich zwischen den anderen Musterbeispieltexten wird bedeutsam werden, dass innerhalb dieses Textes die Verknüpfungen innerhalb der unterschiedlichen Rahmen^{EZ} teilweise stark differieren.

11.3.2.5 Eigentextanalyse hinsichtlich der Abschnitte^{EZ} Medialisierungen und Finalisierungen

Das nun folgende Unterkapitel nimmt den Eigentext in einer besonderen Weise in den Blick, indem nach Aussagen von Seiten^{EZ} der AutorInnen gesucht wird, welche deren Medialisierungen und Finalisierungen explizieren. Da, wie bereits gezeigt, diese Aussagen auch meist strukturierende Funktionen übernehmen und den LeserInnen Orientierung bieten, welche Ziele verfolgt wurden und welche Mittel eingesetzt wurden, um diese Ziele zu erreichen, dienen diese Ausführungen auch der Überleitung zu den abschließenden Analysekapiteln, welche sich speziell den Strukturen^{EZ} widmet.

Die Analyse des Kerntextes ergab, dass 13,02% des Eigentextes Medialisierungen und 1,33% Finalisierungen von Seiten^{EZ} der AutorInnen umfasst.

Fast ausschließlich innerhalb der Rahmen^{EZ} der Methodenbeschreibung und der Ergebnisdarstellung sind Medialisierungen und Finalisierungen zu finden (nur zwei Wörter Medialisierung sind innerhalb der Einleitung signierbar). Nun gilt es zu berücksichtigen, welche Art des Eigentextes vorliegt, wenn Medialisierungen und Finalisierungen von Seiten^{EZ} der AutorInnen signiert werden konnten. Dies ist relevant, weil dadurch ersichtlich wird, inwiefern diese auch zur Strukturbildung beitragen und wie eng die Anbindung eigener Medialisierungen und Finalisierungen an fremden Denk-Räumen^{EZ} erfolgt.

Sowohl Medialisierungen als auch Finalisierungen liegen hauptsächlich in zwei Eigentextarten vor, nämlich als übergangsbildende Textelemente und als originärer Eigentext, wobei hierbei der Anteil des originären Eigentextes überwiegt.

Fremdbezogener Eigentext, interne Verweise auf Eigentext und verknüpfende Textelemente sind nur vereinzelt signierbar und zwar in den Hauptteilen A und B. Somit wird deutlich, dass dadurch, dass kaum Medialisierungen und Finalisierungen innerhalb von fremdbezogenem Eigentext vorliegen, Zielsetzungen und Wege der Zielerreichung selten durch Diskursivierung von Aussagen aus fremden Denk-Räumen^{EZ} erfolgen. Vor allem Medialisierungen können innerhalb von übergangsbildenden Textelementen signiert werden. Das bedeutet, dass Angaben der Wege und Mittel den Text strukturieren. Dadurch, dass jedoch nur ein eher geringer Prozentsatz des Kerntextes Medialisierungen ausmacht, ist diese Strukturierung nicht ausgeprägt und bietet nur schwache Orientierung.

Der hohe Anteil an Medialisierungen und Finalisierungen als originärer Eigentext zeigt an, dass die Angabe von Zielen und Mitteln stark von fremden Denk-Räumen^{EZ} abgelöst ist. Auffällig ist, dass innerhalb der Einleitung nur eine Medialisierung signiert werden konnte und Zielsetzungen generell nur in einem sehr geringen Maße von Seiten^{EZ} der AutorInnen explizit formuliert werden. Somit ist für LeserInnen von Anfang an wenig Orientierung und Strukturierung durch Medialisierungen und Finalisierungen gegeben, wobei Strukturen^{EZ} durch Medialisierungen hauptsächlich innerhalb des deklarierten Textteils der Methodenbeschreibung ausfindig gemacht werden können.

11.3.2.6 Strukturen^{EZ} (Texttypen, Textarten, Textformen)

Dieser Analyseschritt fokussiert auf die Dimension Strukturen^{EZ} 2, es wird also in den Blick genommen welche Texttypen, Textarten und Textformen innerhalb des Textes diesen in welcher Weise strukturieren.

Der zur Untersuchung vorliegende Text umfasst 90,15% typographischen Text. 9,85% des Textes ist der Textart „pictographisch-typographieähnlich“ zuzuordnen. Dies sind Symbole, welche innerhalb von Tabellen vorkommen, die Legende der Tabelle gibt an, welche Wörter für die Symbole eingesetzt werden können. Somit sind die Symbole an sich zwar pictographisch, dadurch, dass sie jedoch durch bestimmte Wörter ersetzt werden können, sind sie typographieähnlich.

Innerhalb dieser Erklärung wurde bereits eine Textform genannt, nämlich die Tabelle. Der Text verfügt über sechs Tabellen, die 33,47% des Kerntextes ausmachen. Alle Tabellen sind dem Eigentext zuzuordnen. 65,80% des Kerntextes sind Fließtextstrukturen, 0,73% umfassen Listen.

Hier wird bereits deutlich, dass der Text, abgesehen von Tabellen, in seiner Fließtextstruktur kaum unterbrochen sein kann. Dies gilt es noch genauer zu betrachten. Neben den Tabellen gibt es eine Liste, welche die 0,73% des Kerntextes ausmacht. Um nun feststellen zu können, ob und inwiefern diese Liste die Fließtextstruktur durchbricht, muss die Liste genauer betrachtet werden:

For a gene to be considered differentially regulated, two criteria had to be met: **first**, a 2-2-fold difference of expression between the ischaemic and non-ischaemic hemispheres in at least two of the three pools of RNA based on the fold change obtained by MAS 4.0 comparative analyses; and **second**, a p value of less than 0.05 from the repeated-measures ANOVA comparing differences between hemispheres.

TT Stenzel-Poore et. al. 2003, 1029: Textart: typographisch; Texttyp: Liste

Diese Betrachtung zeigt nun, dass die Liste derart gestaltet ist, dass die Fließtextstruktur nicht sichtbar durchbrochen ist, weil die Ordnungszeichen der Liste ausgeschrieben wurden und auch der Textfluss fortgesetzt wurde. Somit sind ausschließlich die Tabellen jene Elemente, die den Fließtext durchbrechen.

Die Analyse hinsichtlich Fremd- und Eigentext hat Folgendes ergeben:

Der Gesamt-Fließtext umfasst 16,11% des Kerntextes. Davon sind 16,02% Fließtext und 0,09% Listentext. Der Eigentext weist mehr Strukturierung auf, im Sinne von vielfältigeren Textformen.

49,77% des Kerntextes umfasst Fließtext, welcher dem Eigentext zugeordnet werden muss, 0,65% Listentext und 33,47% Tabellen.

Zwischen den Texttypen wird 12 Mal gewechselt, wobei diese Wechsel vorwiegend zwischen Fließtext und Tabellen stattfinden. Dies verdeutlicht, dass *ohne Tabellen der Text über keine wirklichen Strukturänderungen verfügen würde*, weil auch die Liste, wie gezeigt, der Fließtextstruktur entspricht.

11.3.2.7 Strukturen^{EZ} und Rahmen^{EZ}

Für die folgende Analyse wird die präfixierten Dimension Seite^{EZ} AutorInnen in Konstellation mit den Dimensionen Strukturen^{EZ} und Rahmen^{EZ} angewandt. Die nun folgenden Ausführungen stellen nicht nur die Analyseergebnisse dieser Konstellation dar, sondern dienen auch der Zusammenführung verschiedener Analyseergebnisse und leiten somit in die Interpretation und Zusammenfassung ein.

Die bisherigen Darstellungen haben bereits den Haupt- und Überrahmen dieses Textes deklariert, nun wird vor allem der Unterrahmen in den Blick genommen, also Kapitel, Unterkapitel, Listen, Punktationen und Tabellen.

Die intratextuellen Rahmungen schaffen Strukturen, welche für die LeserInnen Orientierungspunkte darstellen, z.B. durch Kapiteleinteilung. Intratextuelle Rahmen^{EZ} werden üblicherweise von Seiten^{EZ} der AutorInnen vorgegeben. Ist dies nicht der Fall, bzw. ergibt das Lesen des Textes andere sinnvolle Strukturen^{EZ}, dann ist dies zu diskutieren, weil somit ev. wesentliche Orientierungspunkte fehlen.

Der abgeschlossener Text ist in diesem Fall der zu analysierende Artikel in der Zeitschrift The Lancet. Dies ist identisch mit dem Hauptrahmen.

Im Zuge der Kennzeichnung des Musterbeispiels wurde bereits eine Rahmung vorgestellt, indem Einleitung, Hauptteile und Schluss festgelegt wurden. Dabei lag der Fokus auf der Quantität der Rahmen^{EZ}, nun verschiebt sich dieser auf die Kombination Strukturen^{EZ} und Rahmen^{EZ} unter Einbeziehung der präfixierten Seite^{EZ} AutorInnen.

Die AutorInnen habe folgende intratextuelle Rahmung (Gliederung, Kapitelüberschriften) vorgenommen:

Titel und Untertitel des Artikels lauten:

Mechanisms of disease

Effect of ischaemic preconditioning on genomic response to cerebral ischaemia: similarity to neuroprotective strategies in hibernation and hypoxia-tolerant states.

Innerhalb des Artikels können folgende Kapitelüberschriften (**Hauptüberschriften** und *Unterebenen*) festgestellt werden:

Introduction

Methods

Mouse model of cerebral ischaemic tolerance

In-vitro tolerance model

Blood tests

Role of the funding sources

Results

Discussion

Auffällig ist, dass die AutorInnen innerhalb ihrer intratextuellen Rahmung und Strukturierung keinen Ausblick angeben. Inhaltlich kann jedoch ein Textfeld bestimmt werden, das den Merkmalen eines Ausblicks, bzw. rückblickenden Reflexion entspricht und von der Verfasserin dieser Arbeit als „Schluss“ innerhalb der Kennzeichnung des Musterbeispiels festgelegt wurde. Die AutorInnen geben somit nicht durch eine intratextuelle Rahmung an, ab wann abschließende Bemerkungen folgen.

Die intratextuelle Rahmung 2. Ordnung lässt darauf schließen, dass der Methodenteil eine besondere Gewichtung erhält, da dieser die feinste Strukturierung aufweist.

Wie die bisherigen Analysen gezeigt haben, ist das jener Rahmen, welcher die meisten Wechsel zwischen Fremd- und Eigentext aufweist, aber im Verhältnis zwischen Fremd- und Eigentext innerhalb dieses Rahmens deutlich wird, dass hier der Eigentext überwiegt (s.o.). Dies ist ein weiterer Hinweis darauf, dass Eigentext deutlicher strukturiert wird als Fremdtext. Abgesehen vom Methodenteil und des bereits erwähnten Fehlens eines deklarierten Abschlusses sind von Seiten^{EZ} der AutorInnen nur die nötigsten Rahmen^{EZ}, und somit Orientierungspunkte für LeserInnen, gesetzt worden.

Der Intratext, also in diesem Fall Listen, Punktationen und Tabellen wurde bereits im vorangegangenen Unterkapitel behandelt. An dieser Stelle sollen die bereits gewonnenen Erkenntnisse mit der Dimension der Rahmen^{EZ} verbunden werden. Punktationen sind von

Seiten der AutorInnen nicht angeführt worden. Innerhalb des Rahmens^{EZ} der Methodenbeschreibung ist eine Liste zu signieren, welche, wie bereits gezeigt, die Fließtextstruktur nicht durchbricht. Es befinden sich jedoch Tabellen im Rahmen^{EZ} des Artikels.

Nicht immer ist ersichtlich, ob die Tabellen jeweils zu dem Kapitel gehören, in dem diese platziert sind. Zum Beispiel wird auf die Tabellen 2-4 im Rahmen^{EZ} des Kapitels „Results“ verwiesen, platziert sind sie jedoch im Rahmen^{EZ} der Methodenbeschreibung. Innerhalb des Fließtextes der Methodenbeschreibung wird um die Tabellen herum beschrieben, was auf welche Weise berechnet werden wird, die Ergebnisse werden aber eigentlich schon präsentiert, im Sinne eines tabellarischen Überblicks, die Erläuterungen erfolgen jedoch an späterer Stelle.

Dies kann wiederum mit Layoutfragen zusammenhängen, aber dennoch bleibt eine geringe Orientierung für LeserInnen, bzw. können diese Strukturen^{EZ} auch irritierend sein, wenn gerade nachvollzogen werden soll, wie methodisch vorgegangen wurde und im Zuge dessen bereits die Ergebnisse dargestellt werden. Somit sind die Wechsel zwischen den Texttypen nicht so gestaltet, dass sie dem Lesefluss dienlich sind.

Die Analysen innerhalb der vorliegenden Arbeit haben sich nicht rein pictographischem Text gewidmet, somit sind Abbildungen nicht zentraler Gegenstand der Arbeit. Trotzdem ist erwähnenswert, dass auch die Abbildungen sind nicht immer direkt bei dem sie betreffenden Text anzufinden sind, teilweise sind sie schon mehrere Seiten vorher abgedruckt. Diese Strukturen^{EZ} ermöglichen keinen durchgängigen Lesefluss.

Die Ergebnisdarstellung und die Erläuterung dieser Ergebnisse sind mit diesen Ausführungen abgeschlossen. Im Folgenden werden die Ergebnisse hinsichtlich der Subfragen (s. S. 115), welche in die bereits genannten vier Interpretationskategorien zusammengeführt wurden, interpretiert und dadurch die Basis gebildet, auf der im Anschluss daran der Vergleich der drei Musterbeispieltexte erfolgen wird.

11.3.3 Interpretation und Zusammenfassung

Nun folgen zusammenfassende Interpretationen, welche hinsichtlich der leitenden Forschungsfrage erfolgen. Wiederum bedienen die sechs formulierten Subfragen die bereits bekannten vier Kategorien (Orientierung/ Strukturierung, Verknüpfung zwischen Fremd- und Eigentext, intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Umgang mit Fremdtext), welche eine Vergleichbarkeit ermöglichen.

11.3.3.1 Strukturen^{EZ} und Orientierungspunkte

Es werden all jene Strukturen^{EZ} und Orientierungspunkte interpretiert, welche von Seiten^{EZ} der AutorInnen den LeserInnen zur Verfügung gestellt werden. Titel und Untertitel ermöglichen eine gute Orientierung, welches Thema LeserInnen erwarten wird. Die intratextuelle Rahmung, welche im Zuge der Kennzeichnung des Musterbeispiels vorgenommen wurde, wurde nicht zur Gänze von den AutorInnen ausgewiesen. Allgemein werden kaum Orientierungspunkte durch Supertext gesetzt, nur das Nötigste wird angegeben, wobei dies nicht eine Kennzeichnung des Abschlusses des Textes beinhaltet. Zwar konnte ein Textstück signiert werden, welches zum Teil den Kriterien eines Ausblickes entspricht, aber von Seiten^{EZ} der AutorInnen zählte dieses Passage zum Diskussionsteil. Die große Bedeutung des Methodenteils ist auch in den Strukturen^{EZ} ersichtlich, denn dieses Kapitel weist Unter-ebenen auf, welche eine bessere Orientierung ermöglichen. Generell ist der Eigentext stärker strukturiert als der Fremdtext (dieser Aspekt wird auch relevant, wenn der Umgang mit Fremdtext in den Blick genommen wird). Somit weisen Fremd- und Eigentext unterschiedliche Arten der Strukturierung auf.

Der Supertext ermöglicht jedoch nicht immer eine gute Orientierung. Es überrascht LeserInnen wahrscheinlich, wenn ein hoher Anteil des Gesamt-Fremdtextes im Kapitel „Ergebnisdarstellung“ signiert werden kann.

Strukturen^{EZ} werden hier nicht durch Ziel- und Mittelangaben geschaffen.

Zielangaben, welche deklarieren sollen, welche Erkenntnisse durch die Lektüre des Artikels ermöglicht werden, liegen nur in geringem Prozentsatz vor.

Medialisierungen erfolgen vermehrt im Sinne einer Nacherzählung des Untersuchungsdesigns und strukturieren nicht den Artikel. LeserInnen werden somit nicht durch Angaben zu den Methoden durch den Text geleitet, um die Erkenntnisgewinnung stückweise vorzubereiten.

Dies kann auch dadurch erklärt werden, dass in diesem Text *generell wenig Diskursivierung* erfolgt und somit diese Art der Textverwobenheit, bzw. des Textaufbaus nicht eingesetzt wird (dieser Aspekt wird vor allem im Vergleich mit dem Musterbeispiel aus der Psychoanalytischen Pädagogik relevant).

Strukturen^{EZ} werden auch kaum durch Wechsel der Textformen geschaffen. Hauptsächlich liegt Fließtext vor, auch die eine signierbare Liste hat eigentlich eine Fließtextstruktur (s.o.).

Tabellen sind die einzigen Elemente, welche diese Struktur durchbrechen (abgesehen von den Abbildungen und Graphiken, welche nicht Inhalt der Analysen waren). Diese sind jedoch selten so platziert, dass sie sich in den Lesefluss durch den Fließtext einfügen, bieten somit

wenig Orientierung. Das konnte im Zuge der Ergebnisdarstellung z.B. durch die Tatsache belegt werden, dass im Rahmen der Methodendarstellung bereits Ergebnisse überblicksartig präsentiert werden, aber erst ein Kapitel später Erläuterungen dazu stattfinden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in diesem Musterbeispiel nur die nötigsten Strukturen^{EZ} und Orientierungspunkte zur Verfügung gestellt werden und somit das überblicksmäßige Erfassen des Textes durch LeserInnen erschwert wird.

Die textformenbezogenen Strukturen^{EZ} können zwar als teilweise komplex bezeichnet werden, weil mehr als eine Textform signiert werden konnte, aber bei Berücksichtigung der Art der Liste kann eigentlich nur zwischen Fließtext und Tabellen unterschieden werden, was die Komplexität der Strukturen^{EZ} reduziert. Vor allem Fremdtext liegt dann eigentlich nur innerhalb von Fließtext vor, weist also die geringste Strukturierung auf.

11.3.3.2 Verknüpfung von Fremd- und Eigentext

Die Betrachtung der bisher dargestellten Ergebnisse führt zu dem Schluss, dass wenige Verknüpfungen zwischen Fremd- und Eigentext vorliegen, bzw. diese nicht als eng bezeichnet werden können.

Die Verwobenheit zwischen Fremd- und Eigentext ist somit wenig gegeben und nicht vielfältig.

Diese Interpretation wird dadurch gestützt, dass nur sehr wenig Raum innerhalb des Artikels Fremdtext zugeordnet werden kann, und somit Verknüpfungen zwischen Fremd- und Eigentext seltener, bzw. weniger intensiv vorkommen. Die Betrachtung der Analyseergebnisse des Hauptteils A stützen dies, denn dort wurde deutlich, dass zwar viele Verknüpfungen vorliegen, diese jedoch häufig in Verbindung mit externen Verweisen vorliegen, was dazu führt, dass in den Eigentext oftmals nur ein (verweisendes) Wort eingeschoben wird.

Durch dieses Beispiel wird auch deutlich, dass es methodisch nicht darum gehen kann, nur die *Quantität* der Wechsel zu betrachten, sondern zu analysieren, welche Arten von Fremd- und Eigentext verknüpft werden. Diese Bedeutsamkeit wird dadurch gestützt, dass z.B. innerhalb des Hauptteils C *weniger* Verknüpfungen vorliegen, diese aber zwischen fremdbezogenem Eigentext, sinngemäßen Wiedergaben, usw. stattfinden. Somit sind diese wenigen Verbindungen stärker an einer Vielschichtigkeit der Fremdtext-Eigentext-Relationen als häufige Verknüpfungen mit externen Verweisen.

Der geringe Anteil an erweiternden Wiedergaben ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass der eigene Denk-Raum^{EZ} nur schwach mit fremden Denk-Räumen^{EZ} verbunden wird.

Auch die wenigen übergangsbildenden Textelemente verdeutlichen dies, weil somit die *Ablösung* von Fremdtext zu Eigentext *rasch* erfolgt. Diese Interpretation wird durch den *hohen Anteil an originärem Eigentext* gestützt. Es liegt nicht nur eine schwache Verwobenheit von Fremd- und Eigentext vor, sondern der Eigentext weist auch wenige interne Verweise auf diesen auf und ist somit nicht stark mit Fremdtext verschränkt.

Wie bereits innerhalb des letzten Unterkapitels angedeutet sind auch *Medialisierungen und Finalisierungen von Seiten^{EZ} der AutorInnen nicht eng an Fremdtext* geknüpft.

Dies stützt die Vermutung, dass Fremdtext zwar zunächst (kurz) als Basis genutzt wird, um die Forschung an bereits bestehende Ergebnisse anzubinden, dann jedoch die Ablösung rasch erfolgt. Diese Auslegung wird durch das Ergebnis gestützt, dass innerhalb der Einleitung der Fremdtext überwiegt.

Überraschenderweise ist jedoch der *größte Anteil des Gesamt-Fremdtextes* innerhalb des *Diskussionsteils* zu signieren, welcher auch sehr starke Verknüpfungen von Fremd- und Eigentext aufweist.

Auch innerhalb des Hauptteils B, der Ergebnisdarstellung sind unerwartet starke Verknüpfungen zwischen Fremd- und Eigentext zu signieren. Vor allem die Vielfältigkeit der Verknüpfungen (s.o.) ist hierbei besonders auffällig und auf Grund des Supratextes nicht unbedingt zu erwarten gewesen.

Diese überraschenden Ergebnisse können jedoch in einem Punkt eingeschränkt werden: Auch wenn innerhalb dieser Rahmen starke Verknüpfungen oder besonders hohe Anteile des Gesamt-Fremdtextes vorliegen, muss diesbezüglich immer mitbedacht werden, *wie gering der Raum zur Entfaltung von Fremdtext insgesamt ist*. Dies relativiert diese Ergebnisse ein wenig. Interessant ist, dass fast alle fremdbezogenen Eigentextelemente in Verknüpfung mit sinnge-
mäßigen Wiedergaben stehen. Entweder schließen sie an diese an, oder bereiten diese vor.

Das ist bemerkenswert, wenn man sich an die bereits aufgestellte Hypothese erinnert, dass inhaltliche Entfaltung Diskursivierung begünstigt. Selbst im Falle dieses Textes, welcher einen geringen Anteil an Fremdtext aufweist, bzw. Diskursivierung nur in geringem Maße erfolgt kann dies beobachtet werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass zwar viele verschiedene fremde Denk-Räume^{EZ} in die Arbeit miteinbezogen werden, diese jedoch nur in schwachen Verknüpfungen mit Fremdtext stehen (ausgenommen sind hierbei die Verknüpfungen von fremdbezogenem Eigentext und sinngemäßen Wiedergaben, welche jedoch beide nur einen geringen Anteil des Kerntextes ausmachen).

11.3.3.3 Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Die Interpretation der Verknüpfungen hat gezeigt, dass nicht nur ein hoher Anteil des Gesamt-Fremdtextes externe Verweise umfasst, sondern dass darüber hinaus die Verknüpfungen dadurch häufig nicht sehr eng oder vielfältig sind.

Die Verknüpfung von Fremd- und Eigentext ermöglicht somit wenig Diskursivierung.

Innerhalb dieses Unterkapitels wird die Bedeutung dieser Ergebnisse in Bezug auf die intersubjektive Nachvollziehbarkeit genauer betrachtet.

Insgesamt betrachtet liegt *wenig Fremdtext* vor, dieser in hohem Maße in Form von sinn-gemäßen Wiedergaben (welche jedoch auf Grund des generell geringen Raums des Fremdtextes häufig wenig Entfaltung erfahren) und externen Verweisen.

Da nur 0,55% des Gesamt-Fremdtextes interne Verweise umfassen werden externe Verweise *auch an späteren Textstellen kaum inhaltlich entfaltet*. Dies beeinträchtigt die intersubjektive Nachvollziehbarkeit nachhaltig.

Diese wird auch dadurch eingeschränkt, dass *keine wörtlichen Wiedergaben* signiert werden konnten und somit *kein direkter Einblick* in die herangezogenen fremden Denk-Räume^{EZ} ermöglicht wird. Wie bereits im Zuge der Ergebnisdarstellung genannt, stützt dieses Ergebnis die Aussage Jakobs, dass direkte Zitate innerhalb medizinischer Texte selten Anwendung finden (siehe Kapitel 6.3.1).

Externe Verweise werden vor allem im Bereich der Verweisung auf Methoden angewandt. Somit wird gerade die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des methodischen Vorgehens erschwert und zwar u.a. dadurch, dass viele Formalangaben (immerhin 37,21% der Gesamt-Formalangaben) *fehlen*.

Das Nummernsystem, welches hauptsächlich festgestellt werden konnte (dies entspricht auch den Ergebnissen der Umfrage Jakobs (siehe Kapitel 6.3.1), führt dazu, dass fremde Denk-Räume^{EZ} nicht in den Vordergrund gerückt werden. Auch dies erschwert die intersubjektive Nachvollziehbarkeit in verschiedener Art und Weise.

Einerseits war es an manchen Stellen schwierig zu signieren, wo fremde Denk-Räume^{EZ} anfangen (das Ende war meist durch die Hochzahl ersichtlich). Dieser Umstand trat dadurch erreicht, dass hier kaum die Nennung von AutorInnen eingesetzt wird, welche darauf vorbereiten, dass nun Gedanken folgen, die nicht dem eigenen Denk-Raum^{EZ} entspringen. Die vier Nennungen von AutorInnen sind Verweise auf Internetquellen, also auch keine Orientierungspunkte zur Signierung von fremden Denk-Räumen^{EZ} in Bezug auf das Nummernsystem. Andererseits werden fremde Denk-Räume^{EZ} dadurch „verschleiert“, weil erst ersichtlich wird,

von wem die Aussage stammt, wenn man im Literaturverzeichnis der Endnote folgt. Auch das schränkt die intersubjektive Nachvollziehbarkeit nochmals ein, weil im Literaturverzeichnis nur die abgeschlossenen Texte angegeben werden und somit der gesamte Artikel (in diesem Fall sind abgeschlossenen Texte nur Zeitschriftenartikel, keine einzige Monographie oder andere Textsorte) gelesen werden müsste, um eine bestimmte Aussage überprüfen zu können. Diese Interpretation führt zu der *zusammenfassenden* Aussage, dass die intersubjektive Nachvollziehbarkeit im Falle dieses Textes in einem sehr geringen Ausmaß vorliegt.

11.3.3.4 Umgang mit Fremdtext

In diesem Abschnitt wird nun der Umgang mit Fremdtext im Sinne des „knowledge telling“ und „knowledge transforming“ betrachtet, aber auch in Zusammenhang mit den Strukturen^{EZ} von Fremd- und Eigentext interpretiert.

Die Anteile der erweiternden Wiedergaben, oder auch des fremdbezogenen Eigentextes verdeutlichen, dass *wenig Diskursivierung* stattfindet. Für die Betrachtung im Sinne des „knowledge tellings“ und „knowledge transformings“ bedeutet dies, dass zwar überwiegend frühere Forschungsergebnisse erzählt werden, um an diese Untersuchungen anzuschließen, diese aber nicht umfassend diskutiert werden, um neue Verbindungen zu erkennen oder neue Problemlösungen zu finden. Diese Vermutung wird durch den hohen Anteil der (wenig entfalteten) sinngemäßen Wiedergaben bestätigt. Der verschwindend kleine Anteil an verknüpfenden Textelementen weist nicht nur auf schwache Verknüpfungen von Fremd- und Eigentext hin, sondern ist auch ein Zeichen dafür, dass *wenig neue Verbindungen zwischen bereits gewonnenen Erkenntnissen* erfolgen.

Dies bedeutet aber nicht (wie bereits im Zuge der Interpretation des Musterbeispiels der Psychologie betont), dass die Forschung keine neuen Ergebnisse liefert, oder keine neue Problemlösungsstrategien aufzeigt, nur geschieht dies nicht in enger (schriftlicher)¹⁰² Anbindung und intensiver Auseinandersetzung mit früheren Forschungsergebnissen.

Auch die Betrachtung der Strukturen^{EZ} von Fremd- und Eigentext verdeutlichen, dass der Umgang mit Fremdtext sich auf das „Erzählen“¹⁰³ beschränkt.

¹⁰² Dies ist anzuführen, weil sich die Begriffe „knowledge telling“ und „knowledge transforming“, wie bereits diskutiert, auf Schreibstile beziehen. Es wird also ausschließlich betrachtet, was innerhalb der Verschriftlichung dieser Forschung geschieht.

¹⁰³ Hier soll noch einmal ausnahmsweise auf die ansonsten ausgelassene Unterdimension der *Bezugsverwendungen* hingewiesen werden: Es wird in diesem Sinn also hier lediglich ein *vermittelnder* Bezug zu Fremdwissen eingesetzt, kein „aneignender“, in dem Fremdtext immer in Eigentext *integriert* wird!

Es werden keine Strukturierungen vorgenommen, wie z.B. das Zusammenführen von Ergebnissen in Listen. Die Strukturen^{EZ} des Fremdtextes können somit nicht als komplex bezeichnet werden, auch wenn 0,09% des Fremdtextes in Form eines Teils einer Liste vorliegt.

Fremdtext wird somit lediglich in erzählendem Stil (resp. in vermittelndem Bezug, s. Fussnote 105), innerhalb von Fließtextstrukturen vorgefunden.

Die nun erfolgte Darstellung, Erläuterung, Interpretation und Zusammenfassung des Musterbeispiels der Medizin schließt die getrennte Auseinandersetzung mit den Musterbeispielen ab und bietet die Basis für die Beantwortung der leitenden Forschungsfrage. An einigen Stellen sind bereits erste diesbezügliche Anmerkungen möglich gewesen, besonders fruchtbare Vergleichen zwischen den drei Texten wurden angedeutet.

Im nun folgenden Vergleich der drei Texte wird dies nun vertieft, um 1.) Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Verknüpfung von Fremd- und Eigentext¹⁰⁴ 2.) die Unterschiede dieser herauszuarbeiten, um 3.) die Hypothesen, welche der Untersuchung vorangestellt wurden, zu überprüfen.

11.4 Vergleich der drei Musterbeispiele

Der nun folgende Abschnitt der Diplomarbeit dient der Beantwortung und Zuarbeitung der leitenden Forschungsfrage, welche lautete:

Inwiefern unterscheiden sich ausgewählte Publikationen der Humanwissenschaften, am Beispiel der Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft (im Speziellen der Psychoanalytischen Pädagogik), der Psychologie und der Medizin, hinsichtlich der jeweiligen Verknüpfung von Eigen- und Fremdtext?

Obwohl in der Frage explizit nach Unterschieden hinsichtlich der jeweiligen Verknüpfung von Eigen- und Fremdtext gefragt wird, ist es sinnvoll auch einen Vergleich hinsichtlich der Gemeinsamkeiten durchzuführen. Dies wird auch der erste Schritt innerhalb des Vergleichs

¹⁰⁴ Hier könnte der falsche Eindruck erweckt werden, dass hier nur jene Ergebnisse relevant sein werden, welche hinsichtlich des Aspekts „Verknüpfung von Fremd- und Eigentext“ interpretiert wurden. Wie hingegen bereits gezeigt wurde, stehen die anderen drei Interpretationskategorien in engem Verhältnis zu dieser und tragen somit zu einem umfassenderen Verständnis bei. Dies hilft bei der Zuarbeitung zur leitenden Forschungsfrage, die durch Angabe wesentlicher, in Verbindung stehender Faktoren, unterstützt wird. Auch die Rückbindung an die Ausgangslage und an die Frage nach der Messbarkeit von Qualität wird die Relevanz der Ergebnisse aller Kategorien zeigen.

sein, weil die Klärung von Gemeinsamkeiten den Blick für Unterschiede schärft und auch verdeutlichen kann, inwiefern vielleicht bestimmte Musterbeispieltexte einander näher sind als diese im Vergleich zu einem anderen. Das wiederum ist bedeutsam für die Überprüfung der Hypothesen, welche an den Vergleich der drei Musterbeispieltexte hinsichtlich 1.) Gemeinsamkeiten in den Verknüpfungen von Fremd- und Eigentext und 2.) Unterschieden in den Verknüpfungen von Fremd- und Eigentext anschließt.

Wie bereits in der letzten Fußnote angedeutet zielt die Forschungsfrage zwar direkt auf die Interpretationskategorie „Verknüpfung von Fremd- und Eigentext“ ab, doch steht diese in enger Verbindung z.B. mit der Frage innerhalb welcher Strukturen^{EZ} Verknüpfungen stattfinden, wie die Art der Verknüpfungen mit dem Fremdtext diesen verändern, also in welcher Weise mit Fremdtext umgegangen wird. Auch die Frage nach der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit steht in enger Anbindung mit der Art des Fremdtextes und dem Umgang mit diesem. Somit schaffen alle vier Kategorien die Basis zur Beantwortung der leitenden Fragestellung und Überprüfung der Hypothesen.

11.4.1 Gemeinsamkeiten in den Verknüpfungen von Fremd- und Eigentext

Der Vergleich verdeutlicht, dass mehr Gemeinsamkeiten zwischen den Texten der Medizin und Psychologie festgestellt werden können als zwischen dem Text der Psychoanalytischen Pädagogik und den anderen Texten. Dies ist eine allgemeine Aussage und es gilt nun zu überlegen, ob dies in allen Punkten zutrifft. Wenn ja, müssen die Gemeinsamkeiten der Texte der Medizin und Psychologie herausgearbeitet werden, weil dies eine erste Grundlage dafür bildet Unterschiede dieser Texte zu jenem der Psychoanalytischen Pädagogik auszumachen.

Gemeinsam ist den drei Texten, dass von Seiten^{EZ} der AutorInnen intratextuelle Rahmungen vorgegeben werden, welche eine erste Orientierung (wenn auch in den drei Texten unterschiedlichem Ausmaß) ermöglicht.

Die Titel und Untertitel der Artikel sind jeweils so gewählt, dass deutlich wird, welches Thema^{EZ} LeserInnen erwartet. An dieser Stelle wird jedoch ein erstes Näheverhältnis zwischen dem Text der Medizin und jenem der Psychologie deutlich. Bei Betrachtung des Supratextes fällt auf, dass sich die Supratexte dieser beiden Musterbeispieltexte sehr ähneln (zumindest in den Hauptüberschriften). Diese sind jeweils: *Einleitung, Methodenbeschreibung, Ergebnisdarstellung und Diskussion*. Ein Ausblick oder Schluss wird bei beiden Texten nicht eindeutig festgelegt, bzw. im Falle des Textes der Psychologie stimmt die Kennzeichnung nicht mit dem überein, was inhaltlich als Ausblick signiert werden kann.

Außerdem wurde deutlich, dass in diesen beiden Musterbeispieltexten der Eigentext mehr Strukturierung^{EZ} erfährt als der Fremdtext. Diese Gemeinsamkeit wird auch im Umgang mit Fremdtext ersichtlich, denn dieser ist im erzählenden Stil gehalten (im Sinne des „knowledge tellings“) und *Diskursivierung von Fremdtext in Bezug auf Eigentext* (erweiternde Wiedergaben, fremdbezogener Eigentext) findet kaum statt.

Dieser Aspekt wird noch deutlicher, wenn die Unterschiede in den Blick genommen werden, denn auch wenn hier eine deutlichere Gemeinsamkeit zwischen den Texten der Psychologie und der Medizin vorliegen, so sind auch diese beiden diesbezüglich ähnlich, aber nicht identisch.

Im Umgang mit Fremdtext kann jedoch eine Gemeinsamkeit zwischen allen drei Musterbeispieltexten ausfindig gemacht werden: Innerhalb aller drei Texte überwiegen die sinngemäßen Wiedergaben im Vergleich zu den anderen Fremdtextarten.

Diese Aussage kann jedoch zu Missverständnissen führen, deshalb sind die Zahlen genauer zu betrachten, um entscheiden zu können, inwiefern diese Gemeinsamkeit vorliegt. Die genaue Betrachtung verdeutlicht nämlich, dass diese Aussage zwar *in Bezug auf den Gesamt-Fremdtext* stimmt (wobei hier die großen Unterschiede in der Verteilung innerhalb der anderen Fremdtextarten noch relevant sein werden), aber *in Bezug auf den erweiterten Kerntext, bzw. Kerntext* ist nur noch ein Näheverhältnis zwischen dem Text der Psychologie (8,88%) und jenem der Medizin (12,10%) feststellbar, der erweiterte Kerntextes des Textes aus der Psychoanalytischen Pädagogik umfasst 46,45% sinngemäße Wiedergaben. Somit ist diese Gemeinsamkeit nur relativ zum Gesamt-Fremdtext (ohne Beachtung der verschiedenen Fremdtextarten gegeben).

Innerhalb jener Eigentextarten, die Verknüpfungen zwischen Fremd- und Eigentext signalisieren, können ebenfalls Gemeinsamkeiten festgestellt werden. So machen zum Beispiel verknüpfende Textelemente in allen drei Texten unter 1% des Gesamt-Eigentextes aus, wobei auch hier ein Gefälle zu bestehen scheint (Psychoanalytische Pädagogik: 0,66%, Psychologie: 0,31%, Medizin: 0,10%).

In Bezug auf den erweiterten Kerntext, bzw. Kerntext sieht das Gefälle ein wenig anders aus: Psychologie: 0,27%, Psychoanalytische Pädagogik: 0,13% und Medizin: 0,09%. Da jedoch der Anteil an Eigentext innerhalb des Textes der Psychoanalytischen Pädagogik um vieles niedriger ausfällt als die Anteile an Eigentext innerhalb der anderen beiden Texte, gewinnen die Angaben in Bezug auf den Gesamt-Eigentext an Bedeutung, weil somit die verknüpfenden Textelemente innerhalb des Textes für stärkere Verknüpfungen sorgen. Vor allem die Unterschiede in Bezug auf die übergangsbildenden Textelemente, welche eine zentrale

Rolle bei der Klärung der Frage nach Verknüpfung von Fremd- und Eigentext spielen, werden diesen Aspekt noch verdeutlichen.

Um der Frage nach der Verknüpfung von Fremd- und Eigentext nachgehen zu können ist es wesentlich das Verhältnis von Fremd- und Eigentext innerhalb der Rahmen^{EZ} genauer zu betrachten. Wenn nun nur die Gemeinsamkeiten in den Blick genommen werden, dann fällt auf, dass das Verhältnis von Fremd- und Eigentext *im Rahmen^{EZ} der Einleitung ähnlich* ist. Dieses Verhältnis ist in allen drei Texten einigermaßen ausgeglichen:

MB Psychoanalytische Pädagogik 34:66% (die erstgenannte Zahl bezieht sich immer auf den Fremdtext), MB Psychologie 45,11:54,89%, MB Medizin 61,19%:38,10%.

Aber auch hier ist es wesentlich diese Ähnlichkeit genauer zu betrachten, indem die Anteile in Bezug auf den Gesamt-Fremdtext bzw. Gesamt-Eigentext in die Interpretation einbezogen werden, denn dadurch wird deutlich, dass sehr wohl erhebliche Unterschiede zu finden sind. Denn es wird deutlich, dass in diesem Rahmen^{EZ} bei den Musterbeispielen der Medizin und der Psychologie ein hoher Anteil des Gesamt-Fremdtextes zu finden ist (Medizin 14,39%, Psychologie 59,25%), jedoch nur 1,67% des Eigentextes des Musterbeispiels der Medizin und 11,86% Eigentextes des Musterbeispieltextes der Psychologie. Innerhalb des Textes der Psychoanalytischen Pädagogik können jedoch nur 1,37% des Gesamt-Fremdtextes und 10,80% des Gesamt-Eigentextes signiert werden. Diese Gegenüberstellung verdeutlicht, dass die vermeintliche Ähnlichkeit bestimmte relevante Unterschiede verdeckt. Dies wird im kommenden Unterkapitel näher beleuchtet werden.

Eine Ähnlichkeit zwischen den drei Texten kann ausgemacht werden, wenn der *Wechsel von Fremd- und Eigentext innerhalb des Schlusses* betrachtet wird. Es ist anzumerken, dass innerhalb aller drei Texte im Rahmen^{EZ} des Schlusses mehr Gesamt-Eigentext als Gesamt-Fremdtext zu finden ist (auch wenn die Prozentsätze nicht immer weit auseinander liegen). Und *innerhalb* dieses Rahmens^{EZ} liegen bei allen drei Texten die *wenigsten* Wechsel zwischen Fremd- und Eigentext vor.

Die genaue Betrachtung lässt aber auch hier Unterschiede erkennen. Zwar sind in jedem der Texte innerhalb des Schlusses *fremdbezogener Eigentext* und *interne Verweise auf Eigentext* zu finden, welche mit *originärem Eigentext* und *sinngemäßen Wiedergaben* verknüpft werden, dennoch liegen Unterschiede in *der Art der Verknüpfung* vor: Innerhalb der Texte der Medizin und Psychologie überwiegt eindeutig der *originäre Eigentext*, Elemente des fremdbezogenen Eigentextes beziehen sich ausschließlich auf sinngemäße Wiedergaben, welche noch nicht in früheren Rahmen^{EZ} berücksichtigt wurden. Die Verknüpfung von Fremd- und Eigentext ist innerhalb des Ausblicks des Textes der Psychoanalytischen

Pädagogik sehr dicht. Einleitend wird mit Hilfe eines fremdbezogenen Eigentextes (welcher auch Teil eine Finalisierung ist) Bezug zum Gesamt der ausgeführten Gedanken genommen, um daran anschließend eigene Gedanken zu entfalten, die jedoch immer wieder durch interne Verweise in Verbindung mit entfaltetem Fremdtext stehen. Außerdem liegen dort besondere sinngemäße Wiedergaben vor, weil der Autor sich auf bereits publizierte *eigene* Texte bezieht, abgesehen von der sinngemäßen Wiedergabe im Subtext.

Auch dies verdeutlicht, dass nur auf den ersten Blick Gemeinsamkeiten oder Ähnlichkeiten vorliegen. Keine der scheinbaren Gemeinsamkeiten hielten einer genauer Betrachtung stand. Dies zeigt, dass die Chronologie^{EZ} von Fremd- und Eigentext innerhalb der Rahmen^{EZ} höchstwahrscheinlich deutliche Unterschiede in den Verknüpfungen von Fremd- und Eigentext aufzeigen werden. Diese Vermutung wird auch dadurch gestützt, dass diskursivierende Fremd- und Eigentextarten innerhalb der drei Texte in sehr unterschiedlichem Ausmaß vorliegen.

Bei Betrachtung der *Verknüpfung von Fremd- und Eigentext durch medialisierende und finalisierende Aussagen* von Seiten^{EZ} der AutorInnen wird deutlich, dass prozentual gesehen ähnliche Anteile an Medialisierungen signiert werden konnten, jedoch die Anteile der Finalisierungen nur bei den Texten der Medizin und Psychologie ähnlich sind. In allen drei Musterbeispieltexten sind an die 12% (Medizin: 13,02%, Psychologie: 12,47% und Psychoanalytische Pädagogik: 11,48%) des erweiterten Kerntextes, bzw. Kerntextes Medialisierungen von Seiten^{EZ} der AutorInnen. Werden nun die Fremdtextarten in den Blick genommen, die Medialisierungen und Finalisierungen umfassen, wird deutlich, dass hier große Unterschiede zwischen den drei Texten vorliegen, wobei wiederum mehr Nähe zwischen den Texten der Medizin und Psychologie ausgemacht werden können. Medialisierungen und Finalisierungen liegen innerhalb des Textes der Psychoanalytischen Pädagogik *innerhalb von fremdbezogenem Eigentext und übergangsbildenden Textelementen* vor, innerhalb der Psychologie und der Medizin, mit wenigen Ausnahmen, *innerhalb von originärem Eigentext, also in starker Ablösung von fremden Denk-Räumen*^{EZ}. Somit ist auch dies ein Aspekt, welcher hinsichtlich seiner Bedeutung im folgenden Unterkapitel vertiefend betrachtet werden muss.

Eine letzte Gemeinsamkeit, bzw. Ähnlichkeit, welche jedoch nur zwischen den Texten der Medizin und Psychologie besteht ist die *Strukturierung*^{EZ} der Texte in Bezug auf Textformen. Innerhalb dieser beiden Texte konnten Tabellen signiert werden, welche jeweils nur Eigentext umfassen. Außerdem liegen Listen, bzw. Punktationen nur in solchen Ausgestaltungen vor, welche die Fließtextstruktur nicht unterbrechen.

Dies verdeutlicht für den Umgang mit Fremdtext, dass dieser *weniger strukturierend* erfolgt, als dies im Text der Psychoanalytischen Pädagogik vorzufinden ist.

Der hier durchgeführte Vergleich zeigt, dass selbst jene Kenndaten und Signierungen, welche auf den ersten Blick eine Gemeinsamkeit oder zumindest starke Ähnlichkeit versprechen, bei genauerem Hinsehen erhebliche Unterschiede zu Tage befördern. Ähnlichkeiten in Bezug auf Kapiteleinteilung und Suprertext, oder auch bezüglich der Textformen konnten nur zwischen den Texten der Psychologie und Medizin ausfindig gemacht werden.

Dieses Ergebnis ist für die Beantwortung der leitenden Forschungsfrage relevant, weil nun implizit sichtbar wurde, *wie viele Unterschiede zwischen den Verknüpfungen von Fremd- und Eigentext* vorliegen können.

Auch im Hinblick auf die Anknüpfung der Ergebnisse an den Forschungsstand und die Überprüfung der Hypothesen ist dies relevant, weil gerade durch solch differenzierte Vergleichstechniken Hypothesen erfolgreich bearbeitet werden können, die aufzeigen, dass die Berechnungsarten des Impact Faktors nicht geeignet sind, die Qualität von Forschungsleistungen realitätsadäquat zu messen, bzw. dadurch auch aufgezeigt werden kann, worin die Besonderheiten der Forschungsleistungen der Psychoanalytischen Pädagogik, und somit auch der Bildungswissenschaft, liegen.

11.4.2 Unterschiede in den Verknüpfungen von Fremd- und Eigentext

Da nun implizit bereits deutlich wurde, dass mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten festgestellt werden können, wird nun die Beschäftigung mit den Unterschieden in einer anderen Art verlaufen als dies eben hinsichtlich der Gemeinsamkeiten geschah. Die Auseinandersetzung mit allen Kenndaten, die sich unterscheiden, ist angesichts der Fülle an Unterschieden nicht leistbar. Deshalb werden nun verstärkt die zusammenfassenden Interpretationen der einzelnen Musterbeispiele herangezogen, um Unterschiede zu verdeutlichen und zu diskutieren. Bei besonders relevanten Unterscheidungen werden dennoch Kenndaten hinzugezogen, um das Ausmaß oder die Art des Unterschiedes zu verdeutlichen.

11.4.2.1 Strukturen^{EZ} und Orientierungspunkte

Um Unterschiede in den Verknüpfungen von Fremd- und Eigentext in ihren Kontext einbetten zu können, ist es notwendig die Strukturen^{EZ} und intratextuellen Rahmen^{EZ} genauer zu

betrachten, weil anzunehmen ist, dass bereits hier feststellbare Unterschiede Einfluss auf die Unterschiede in den Verknüpfungen haben werden.

Ein erster auffallender Unterschied ist die *Art der Gestaltung der intratextuellen Rahmen^{EZ} mittels des Supratextes*. Wie bereits erläutert weisen die Texte der Medizin und Psychologie sehr diesbezüglich sehr ähnliche präfixierte Rahmungen auf, wobei der Supratext nur die notwendigsten Orientierungen zur Verfügung stellt.

Ganz anders verhält es sich im Musterbeispiel der Psychoanalytischen Pädagogik. Hier werden im Zuge des Supratextes bereits relevante fremde Denk-Räume^{EZ} deklariert, LeserInnen erhalten somit bereits bei der Betrachtung des Intratextes eine Vielzahl an fremdtextbezogenen Informationen.

Aber auch Medialisierungen und Finalisierungen, als strukturbildende Aspekte, gestalten sich innerhalb des Textes der Psychoanalytischen Pädagogik anders als innerhalb der Texte der Medizin und Psychologie.

Während in den Texten der Medizin und Psychologie Medialisierungen eher in Form einer *Nacherzählung des Untersuchungsdesigns* vorliegen, begleiten medialisierende Aussagen von Seiten^{EZ} des Autors im Rahmen^{EZ} des Textes der Psychoanalytischen Pädagogik LeserInnen *durch den Argumentationsweg hindurch*, bis zur Entfaltung eigener Aussagen hinsichtlich der festgelegten Thematik.

Oftmals bilden die Medialisierungen Übergänge^{EZ} zwischen Fremd- und Eigentext oder leiten einen weiteren Argumentationsschritt ein.

Für den Aspekt der Verknüpfung von Fremd- und Eigentext ist dies auch besonders bedeutsam. Die drei Musterbeispieltexte unterscheiden sich auch dadurch, dass Medialisierungen und Finalisierungen im Text der Psychoanalytischen Pädagogik *eng mit fremden Denk-Räumen^{EZ} in Verbindung* stehen, dies jedoch im Zuge der Analysen der anderen beiden Texte nicht festgestellt werden konnten. Dort werden zwar *einleitend* Medialisierungen oder Finalisierungen (in geringem Ausmaß) an frühere Forschungen angeknüpft, dann erfolgt allerdings eine (übergangslose) Verschiebung in den eigenen Denk-Raum^{EZ}, worauf Medialisierungen und Finalisierungen von Seiten^{EZ} der AutorInnen überwiegend nur noch in originären Eigentelementen signiert werden können.

Somit kann in Bezug auf diesen Aspekt nur für das Musterbeispiel aus der Psychoanalytischen Pädagogik eine enge Verknüpfung von Fremd- und Eigentext festgestellt werden.

Auch die Strukturen^{EZ} von Fremd- und Eigentext unterscheiden sich innerhalb der drei Texte und legen somit auch unterschiedliche Orientierungspunkte für LeserInnen fest. Zwar konnten

im Sinne der Strukturtypen^{EZ} 3 für alle Texte komplexe Strukturen^{EZ} signiert werden, doch unterscheiden sich diese im *Grad* der Komplexität. Während die Texte der Medizin und Psychologie zwar über Listen und/oder Punktationen verfügen, sind diese doch so gestaltet, dass die Fließtextstrukturen nicht durchbrochen werden. Nur Tabellen, welche bei beiden Texten ausschließlich über Eigentext verfügen, durchbrechen den Fließtext. Somit wird Fremdtext kaum strukturiert (es wurde auch bereits diskutiert, dass Fremdtext vor allem in jenen Kapiteln signiert werden konnte, welche wenig Strukturierung, im Sinne von intratextuellen Rahmungen aufweisen).

Anders verhält sich dies im Text der Psychoanalytischen Pädagogik. Hier durchbrechen Listen und Punktationen die Fließtextstruktur, wenn auch nicht an jeder Stelle gleich deutlich. Fremdtext wird von Seiten^{EZ} des Autors durch Listen und Punktationen in seinen Strukturen^{EZ} offen gelegt und somit werden LeserInnen Orientierungspunkte ermöglicht, um Konzepte und Theoreme aus fremden Denk-Räumen^{EZ} in ihren jeweiligen Eigen-Strukturen erfassen zu können.

Dies geschieht jedoch nicht nur mit Fremdtext, auch die im Ausblick dargelegten Ergebnisse werden durch Ordnungszeichen markant hervorgehoben.

Diese strukturellen Ähnlichkeiten zwischen Fremd- und Eigentext und die ersten Hinweise der Verknüpfungen durch Medialisierungen und Finalisierungen im Rahmen des Textes der Psychoanalytischen Pädagogik können als Hinweis darauf verstanden werden, dass auch vielfältigere, bzw. dichtere Verknüpfungen zwischen Fremd- und Eigentext vorliegen als in den Texten der Medizin und Psychologie. Dies ist im nächsten Abschnitt zu klären.

11.4.2.2 Verknüpfung von Fremd- und Eigentext

Die Untersuchung führt zu dem Ergebnis, dass *die Verknüpfungen von Fremd- und Eigentext im Artikel der Psychoanalytischen Pädagogik in einer anderen Weise erfolgen als in den Texten der Medizin und Psychologie.*

Im Unterschied zu den Verknüpfungen von Fremd- und Eigentext in den Artikeln der Psychologie und Medizin, können diese im Musterbeispiel der Psychoanalytischen Pädagogik als *vielfältig und dicht* bezeichnet werden.

Einerseits deklariert der Autor im Rahmen^{EZ} der Einleitung, an welche fremde Denk-Räume^{EZ} er zentral anknüpfen wird, um die Thematik^{EZ} zu bearbeiten, auf der anderen Seite werden fremde Denk-Räume^{EZ} nicht nur paraphrasierend oder über externe Verweise in die Arbeit eingebracht, sondern auch durch fremdbezogenen Eigentext und erweiternde Wiedergaben

stark diskursiviert. Über die Diskursivierung und die immer wieder erfolgende internen Verweise auf bereits entfaltete fremde Denk-Räume^{EZ}, schafft der Autor einerseits eine dichte Verwebung von Fremd- und Eigentext, auf der anderen Seite führt die Diskursivierung und langsame Ablösung von fremden Denk-Räumen^{EZ} zu der eigenen Ergebnislage, wodurch (im Rahmen des Ausblicks) die Forschungsergebnisse des Autors für den weiteren disziplinären Diskurs der bearbeiteten Themen unmittelbar anschlussfähig werden.

Dieser aufbauende Charakter in Bezug auf Verknüpfungen von Fremd- und Eigentext ist in den Artikeln der Psychologie und Medizin nicht zu finden. Innerhalb beider Texte überwiegt in hohem Maße der Eigentext, wobei der Vergleich hier aufzeigt, dass der Anteil an Eigentext im Rahmen^{EZ} des Artikels der Psychologie höher ist, als jener im Rahmen^{EZ} des Artikels der Medizin.

Disziplin	Gesamt-Fremdtext	Gesamt-Eigentext
Bildungswissenschaft (Psychoanalytische Pädagogik)	80,31%	19,69%
Psychologie	14,13%	85,87%
Medizin	16,11%	83,89%

Tabelle 20: Vergleich prozentualer Gesamt-Eigentext und Gesamt-Fremdtext

Es liegen innerhalb beider Artikel nur wenige erweiternde Wiedergaben vor, was darauf hinweist, dass wenig Diskursivierung erfolgt, eigene Gedanken nicht in enger Anbindung an fremde Denk-Räume^{EZ} entfaltet werden.

Dies verdeutlicht auch die bereits angeführte Hypothese, dass breit entfaltete sinnngemäße Wiedergaben zur Diskursivierung (erweiternde Wiedergaben, fremdbezogener Eigentext) beitragen.

Da in den Artikeln von Psychologie und Medizin wenig Platz für Fremdtext zur Verfügung steht, können sinnngemäße Wiedergaben nur wenig Entfaltung erfahren, somit auch nur wenig Diskursivierung, im eben beschriebenen Sinn, befördern. Dennoch sind in geringem Maße diese Strukturen im Artikel der Medizin und Psychologie signierbar, auch wenn diese auf Grund des geringen Anteils des Eigentextes weniger Gewichtung erfahren. Die starke Anknüpfung an fremde Denk-Räume^{EZ} ist im Text der Psychoanalytischen Pädagogik auch in der Signierung des Eigentextes erkennbar, weil dieser größten Teils in Form von *fremdbezogenem* Eigentext vorliegt.

Der Hinweis auf schwache Verknüpfungen von Fremd- und Eigentext in den Artikeln der Psychologie und Medizin wird durch die Signierbarkeit eines hohen Anteils des Gesamt-

Eigentextes (aber auch des erweiterten Kerntextes bzw. Kerntextes) als originärer Eigentext gestützt.

Anders als in den Texten der Psychologie und Medizin erfolgt die *Ablösung von Fremdtext* im Artikel der Psychoanalytischen Pädagogik *langsam und in diskursivierender Weise*. Interne Verweise schaffen eine enge Verwobenheit. Dies zeigt sich dadurch, dass mehr als die Hälfte des Gesamt-Eigentextes in den letzten beiden Rahmen^{EZ} signiert werden kann. Somit bauen eigene Gedanken auf fremden Denk-Räumen^{EZ} auf.

Die Betrachtung des Textes der Psychologie könnte auf den ersten Blick etwas Ähnliches nahe legen, weil mehr als die Hälfte des Gesamt-Fremdtextes innerhalb der Einleitung signiert werden konnte. Bei Betrachtung der weiteren Chronologie von Fremd- und Eigentextarten in den Rahmen^{EZ} wird allerdings deutlich, dass nachher kaum mehr auf diese Inhalte Bezug genommen wird, also die Ablösung *rasch* und, wie bereits erläutert, *in wenig diskursivierenden Weise* erfolgt. Diese lockere Verwobenheit im Zuge von Diskussionen zeigt sich auch, wenn man sich daran erinnert, dass im Rahmen der „Diskussion“ des Artikels aus der Psychologie mehr Anteil des Gesamt-Eigentextes signiert werden kann als des Gesamt-Fremdtextes, somit erfolgt die Diskussion der eigenen Ergebnisse *in geringer Rückbindung an fremde Denk-Räume^{EZ}*.

Hier besteht ein Unterschied, nicht nur in Bezug auf den Artikel aus der Psychoanalytischen Pädagogik, sondern auch in Bezug auf den der Medizin. Der Diskussionsteil weist dort den größten Anteil des Gesamt-Fremdtextes auf, somit ist die Diskussion der eigenen Ergebnisse in engerer Verknüpfung zu fremden Denk-Räumen^{EZ} als in der Psychologie. Wie bereits im Zuge der Interpretation des Musterbeispiels der Medizin sind diese starken Verknüpfungen, welche Stellenweise signiert werden konnten jedoch dahingehend zu relativieren, dass generell wenig Raum für Fremdtext zur Verfügung steht, somit dieser wenig inhaltliche Entfaltung erfährt. Was diese Tatsache für Auswirkungen auf die intersubjektive Nachvollziehbarkeit hat, wird im nächsten Abschnitt geklärt werden. Dieser verdeutlicht, dass es nicht nur auf die Art der Strukturen^{EZ} und die Stärke der Verknüpfungen und Vielfältigkeit von Fremd- und Eigentextarten ankommt, sondern auch darauf, wie mit Fremdtext, bzw. fremden Denk-Räumen^{EZ} umgegangen wird und wie viel Raum inhaltlichen Entfaltungen zur Verfügung gestellt wird.

Abschließend kann zu den hier entfalteten Aspekten gesagt werden, dass zwar innerhalb der Texte der Medizin und Psychologie viele fremde Denk-Räume^{EZ} miteinbezogen werden, jedoch diese kaum inhaltliche Entfaltung, Diskursivierung oder Bearbeitung erfahren. Dies wird auch das nun folgende Unterkapitel stützen, wenn dargestellt werden wird, welche

Unterschiede in Bezug auf das Einbeziehen von Quellen innerhalb der drei Texte vorliegen und diskutiert werden wird, welche Auswirkungen dies, in Zusammenschau mit der Art des Fremdtextes, haben kann.

Somit ist das kommende Unterkapitel zentral, um Unterschiede in den Verknüpfungen von Fremd- und Eigentext aufzuzeigen.

11.4.2.3 Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Dieser Textabschnitt dient der Verdeutlichung welche Fremdtextarten innerhalb der einzelnen Texte bevorzugt in den Eigentext eingewoben werden und welche Auswirkungen dies auf die intersubjektive Nachvollziehbarkeit hat. Außerdem wird aufgezeigt, *wie unterschiedlich die Publikationstraditionen innerhalb der drei Disziplinen* sein dürften, wenn die Unterschiede zwischen den Arten der herangezogenen Publikationen beleuchtet wird und im Zuge dessen auf die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der unterschiedlichen Formalangaben hingewiesen werden wird, um dies zu diskutieren.

Um einen besseren Überblick zu gewähren, werden nun die Arten des Fremdtextes in seinen Anteilen in Bezug auf den erweiterten Kerntext, bzw. Kerntext und den Gesamt-Fremdtext des jeweiligen Musterbeispiels, tabellarisch dem Vergleich und der Diskussion vorangestellt¹⁰⁵:

Fremdtextarten	Erweiterter Kerntext PA Päd.	Gesamt- Fremdtext PA Päd.	Erweiterter Kerntext Psychologie	Gesamt- Fremdtext Psychologie	Gesamt- Kerntext Medizin	Gesamt- Fremdtext Medizin
Externer Verweis	1,58	1,97	1,59	11,23	2,27	14,10
Interner Verweis	0,87	1,09	0,19	1,32	0,09	0,55
Sinngemäße Wiedergabe	46,45	57,87	8,88	62,83	12,10	75,07
Wörtliche Wiedergabe	15,24	18,97	0,77	5,47	0	0
Erweiternde Wiedergabe	10,56	13,14	0,19	1,32	0,76	4,73
Formalangabe	5,62	6,99	2,52	17,83	0,89	5,55

Tabelle 21: Vergleich der Fremdtextarten in seinen prozentualen Anteilen am erweiterten Kerntext, bzw. Kerntext und Gesamt-Fremdtext zwischen den drei Musterbeispieltexten.

¹⁰⁵ Alle Angaben sind als Prozentangaben zu lesen.

An dieser Stelle sei in Erinnerung gerufen, dass bereits festgehalten wurde, dass die unterschiedlichen Fremdtextarten ein unterschiedliches Ausmaß an intersubjektiver Nachvollziehbarkeit ermöglichen, wobei die *wörtlichen Wiedergaben* das *höchste* Maß und die *externen Verweise* das *geringste* Maß an intersubjektiver Nachvollziehbarkeit bereitstellen.

Betrachtet man vor diesem Hintergrund die Tabelle, so wird deutlich, dass wörtliche Wiedergaben innerhalb des Textes der Medizin gar nicht vorkommen (wie bereits angemerkt entspricht dies den Untersuchungsergebnissen von Jakobs), innerhalb des Textes der Psychologie in fast verschwindend kleinem Maße (gemessen am erweiterten Kerntext) und innerhalb des Textes der Psychoanalytischen Pädagogik ausgeprägt vorkommen.

Dieses Ergebnis ist ein erster Hinweis darauf, dass innerhalb des Textes der Psychoanalytischen Pädagogik die intersubjektive Nachvollziehbarkeit besonders hoch ist. Das bedarf jedoch noch weiterer Diskussion. Nimmt man nun die Kenndaten der sinngemäßen Wiedergaben in den Blick, so fällt auf, dass diese in Bezug auf den Gesamt-Fremdtext innerhalb aller Texte in hohem Anteil vorliegen. Betrachtet man jedoch die Prozentanteile in Bezug auf den erweiterten Kerntext, bzw. Kerntext, so wird die Relativität der ersten Kennzahlen deutlich. Zwar liegen in Bezug auf den Gesamt-Fremdtext innerhalb aller drei Texte ein hoher Anteil an sinngemäßen Wiedergaben vor, doch in Bezug auf den (erweiterten) Kerntext wird deutlich, dass nur innerhalb des Textes der Psychoanalytischen Pädagogik sinngemäße Wiedergaben eine bedeutsame Rolle spielen. Zwar sind die Prozentsätze innerhalb des medizinischen Textes und des Textes der Psychologie deutlich kleiner, aber der Text der Medizin weist noch einen höheren Anteil an sinngemäßen Wiedergaben auf als der der Psychologie. Beide Texte weisen insgesamt wenig Fremdtext auf, und wie bereits in unterschiedlichen Zusammenhängen erläutert bedeutet dies auch, dass Wiedergaben allgemein nicht umfassend entfaltet sein können, dennoch wird es für die Hypothesenüberprüfung relevant sein, dass der Text der Psychologie einen geringeren Anteil an sinngemäßen Wiedergaben vorweist als dieser der Medizin.

Ein Aspekt, welcher bereits in Bezug auf die Vernetzung von Fremd- und Eigentext diskutiert wurde ist jener der erweiternden Wiedergaben. In Bezug auf den Aspekt der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit bedeuteten die Kenndaten hier nicht nur, dass Eigentext eng an Fremdtext angebunden ist oder nicht, sondern diese sagen auch etwas darüber aus, inwiefern es den LeserInnen ermöglicht wird nachzuvollziehen, *auf Grund welcher bereits ausgeführten Gedanken aus fremden Denk-Räume^{EZ}, welche eigenen Schlussfolgerungen, Diskursivierungen, usw. erfolgen.*

Auch diese Betrachtung zeigt, dass das Maß an erweiterten Wiedergaben innerhalb des Textes der Psychoanalytischen Pädagogik deutlich höher ist, als innerhalb der anderen beiden Musterbeispieltexte, wobei auch hier interessant ist, dass innerhalb des Textes der Medizin prozentual mehr erweiternde Wiedergaben vorliegen (sowohl in Bezug auf den erweiterten Kerntext, bzw. Kerntext, als auch in Bezug auf den Gesamt-Fremdtext) als in dem Text der Psychologie. Die Bedeutsamkeit dieses Ergebnisses wird ebenfalls im Zuge der Hypothesenüberprüfung aufgezeigt werden.

Nachdem nun die Arten der Wiedergaben verglichen und diskutiert wurden, wird der Fokus nun auf die Arten der Verweise gelenkt. Verweise allgemein ermöglichen den LeserInnen keinen (direkten) Einblick in die Inhalte der fremden Denk-Räume^{EZ}. Somit wird, im Falle von externen Verweisen, von LeserInnen ein gewisses Vorwissen erwartet, das an diesen Stellen aktiviert werden muss. Die Betrachtung der Kennzahlen in Bezug auf den (erweiterten) Kerntext würde eine Gemeinsamkeit zwischen den drei Texten vermuten lassen, die Betrachtung der Prozentsätze des Gesamt-Fremdtextes vermittelt jedoch ein anderes Bild.

Es wird deutlich, dass die AutorInnen des Textes der Medizin und Psychologie *häufiger mit externen Verweisen* arbeiten als der Autor des Textes der Psychoanalytischen Pädagogik. Das bedeutet nun für die intersubjektive Nachvollziehbarkeit, dass es für LeserInnen einfacher ist, den Text der Psychoanalytischen Pädagogik intersubjektiv nachzuvollziehen als für LeserInnen der anderen beiden Musterbeispieltexte.

Im Rahmen der Ergebniserläuterungen der Analysen des Musterbeispiels der Psychoanalytischen Pädagogik wurde auch aufgezeigt, dass die externen Verweise so gestaltet sind, dass für LeserInnen klar ist, *welchen Sinn diese verfolgen und welche Lesart dieser angeführten Arbeiten nach der Lektüre des Artikels möglich wird*.

Solchen Überlegungen folgen die externen Verweise in den anderen beiden Musterbeispielen nicht. Dort wird vor allem Methodenwissen vorausgesetzt und gerade in Bezug auf diese sehr häufig ausschließlich mit externen Verweisen gearbeitet. Die Betrachtung der Formalangaben haben in Bezug darauf schon innerhalb der Ergebniserläuterungen auf eine Problematik aufmerksam gemacht, nämlich die der *fehlenden Quellenangaben*. Darauf wird in diesem Unterkapitel auch nochmals vergleichend eingegangen werden.

Innerhalb des Textes der Psychoanalytischen Pädagogik konnte auch häufig festgestellt werden, dass externe Verweise im Zuge des Textflusses entfaltet wurden und dann in Folge als interne Verweise signiert werden konnten. Das verdeutlicht nicht nur die Verwobenheit des Textes, sondern sagt auch etwas über die intersubjektive Nachvollziehbarkeit aus. Im Lesefluss werden somit zuerst relevante fremde Denk-Räume möglicherweise erst nur

benannt und dann entfaltet, aber 1.) bereitet die vorangestellte Nennung LeserInnen darauf vor mit diesen fremden Denk-Räumen^{EZ} konfrontiert zu werden und 2.) ermöglicht die nachstehende Entfaltung einen Einblick in die Inhalte zu erlangen und somit nicht nur zu erfahren, dass der Autor (oder die Autorin) seine/ihre Gedanken auf diesen oder jenen fremden Denk-Raum^{EZ} aufbauen, sondern den diesbezüglichen Gedankengang mitverfolgen zu können, was die intersubjektive Nachvollziehbarkeit befördert.

Diese Art der internen Verweise kommt in den anderen Musterbeispieltexten verhältnismäßig selten vor.

An einigen Stellen wurde nun bereits auf die Wichtigkeit der Formalangaben hingewiesen. Es wurde auch bereits ausgeführt, dass vor allem in Bezug auf externe Verweise innerhalb der Texte der Medizin und Psychologie häufig Formalangaben fehlen. Dadurch ist die intersubjektive Nachvollziehbarkeit doppelt eingeschränkt. Einerseits muss *Vorwissen aktiviert* werden, andererseits wird keine Möglichkeit geboten die Exaktheit einer solchen Aktivierung zu gewährleisten, was u.a. dazu führt dass eine Überprüfung, ob der Autor wirklich im Sinne der genannten Methode vorgegangen ist, nicht (oder zumindest nicht unmittelbar und direkt) möglich wird.

Bevor nun auf die unterschiedlichen Kategorien und deren Bedeutung für die intersubjektive Nachvollziehbarkeit noch näher eingegangen werden wird, erscheint es sinnvoll die Prozentsätze der Formalangaben in der oben stehenden Tabelle nochmals zu betrachten. Auffällig ist hierbei, dass in Bezug auf den Text der Psychoanalytischen Pädagogik die Prozentsätze der Formalangaben in Bezug auf den erweiterten Kerntext und den Gesamt-Fremdtext nicht stark differieren, jedoch zwischen diesen Zahlen des Textes der Medizin und in noch größerem Maße der Psychologie deutliche Differenzen aufweisen. Vor allem der hohe Prozentsatz der Formalangaben in Bezug auf den Gesamt-Fremdtext der Psychologie sind ein deutlicher Hinweis darauf, dass viele fremde Denk-Räume^{EZ} in die Arbeit miteinbezogen werden (die Formalangaben umfassen viele Textelemente), jedoch (in Anbetracht des geringen Anteils des Gesamt-Fremdtextes in Bezug auf den erweiterten Kerntext) wenig entfaltet werden. Diese Interpretation wird auch nochmals gestützt, wenn in Betracht gezogen wird, dass innerhalb des Textes der Psychologie fast nur Angaben in der Form AutorIn/ Jahr vorliegen, also in der Regel eine Formalangabe nicht viele Wörter umfasst.

Dies führt wieder zurück zur Betrachtung der Kategorien der Formalangaben. Hier wird deutlich, dass auch in Bezug auf diesen Aspekt die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Textes, beim Text der Psychoanalytischen Pädagogik ausgeprägter ist, als bei den anderen beiden Texten.

Im Vergleich der drei Texte wird sichtbar, dass immer *zwei* Kategorien *nicht* signiert werden konnten, jedoch der Blick darauf, um welche Kategorien es sich dabei handelt verdeutlicht, dass innerhalb des Textes der Medizin *jene* Kategorien nicht signiert werden konnten, welche *das höchste Maß an intersubjektiver Nachvollziehbarkeit ermöglichen* würden, innerhalb des Textes der Psychoanalytischen Pädagogik jene, welche *die intersubjektive Nachvollziehbarkeit am meisten einschränken*.

Der Text der Psychologie nimmt hier eine Zwischenstellung ein, auch wenn dieser nach den Formalangaben dem Text der Medizin näher steht, weil auch hier ein hoher Prozentsatz an fehlenden Formalangaben signiert werden konnte.

Innerhalb des Textes der Psychoanalytischen Pädagogik kommt es nur dann zur bloßen Nennung von AutorInnen, wenn diese Angabe einer umfassenden Formalangabe mit AutorIn/ Jahr oder AutorIn/ Jahr/ Seite zugeordnet werden kann. Die bloße Nennung von AutorInnen konnte innerhalb des Textes der Psychologie nicht signiert werden, innerhalb des Textes der Medizin nur in Bezug auf Internetquellen, welche nicht im Literaturverzeichnis angeführt wurden. Im Artikel der Psychologie kann nur einmal eine Formalangabe der Kategorie AutorIn/ Jahr/ Seite signiert werden und das in Bezug auf eine wörtliche Wiedergabe.

Ansonsten werden Angaben in der Form AutorIn/ Jahr gesetzt, oder fehlen zur Gänze. Das Nummernsystem, welches, wie bereits diskutiert, fremde Denk-Räume^{EZ} verschleiert, konnte nur im Artikel der Medizin signiert werden.

Dieser Vergleich verdeutlicht, dass die intersubjektive Nachvollziehbarkeit von Gedankengängen und Forschungsergebnissen der AutorInnen von Seiten^{EZ} des Autors des Artikels der Psychoanalytischen Pädagogik besonders hoch ist, und zwar nicht nur auf Grund der Fremdtextarten, welche im Eigentext in enger Verwobenheit vorliegen, sondern auch auf Grund der präzisen Formalangaben.

Diese Erläuterungen verdeutlichen auch, dass die Beantwortung der Frage nach der Verknüpfung von Fremd- und Eigentext mehr umfasst als die bloße Betrachtung der Anzahl der Verknüpfungen, oder auch deren Chronologie^{EZ}, weil besondere Merkmale der Verknüpfungen nur ersichtlich werden, wenn diese auch in Bezug auf den Aspekt der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit interpretiert und verglichen werden.

Neben dieser Betrachtung der Quellenangaben erscheint es auch relevant die Publikationstraditionen (wie sie in den Musterbeispielen erscheinen) zu vergleichen. Hierbei wurde deutlich, dass innerhalb des Musterbeispiels der Medizin (bis auf die vier Internetquellen) ausschließlich auf Zeitschriftenaufsätze Bezug genommen wurden, wohingegen der Autor der

Psychoanalytischen Pädagogik vor allem Monographien und Artikel aus HerausgeberInnenbänden herangezogen hat. Die Anzahl der Zeitschriftenartikel ist hier verhältnismäßig niedrig. Obwohl die Autoren des Artikels der Psychologie auch auf Monographien zurückgegriffen haben, sind doch hier die Rückgriffe auf Zeitschriftenartikel ungemein höher als innerhalb des Artikels der Psychoanalytischen Pädagogik. Diese Ergebnisse belegen auch bereits ausgeführte Aussagen im Rahmen der Ausgangslage dieser Arbeit.

Bevor nun die Überprüfung der Hypothesen erfolgt, soll noch ein Vergleich angestellt werden und zwar in Bezug auf den Umgang mit Fremdtext.

11.4.2.4 Umgang mit Fremdtext

Werden die *Schreibstile* (nach Jakobs) der analysierten Publikationen verglichen, so wird deutlich, dass ausschließlich der Artikel der Psychoanalytischen Pädagogik den Kriterien des „knowledge transformings“ entspricht. Innerhalb dieses Artikels werden zwar auch frühere Forschungen im Sinne von Paraphrasen „erzählt“, aber in Folge dessen diskursiviert, um neue Lösungsansätze zu finden, welche im Rahmen^{EZ} des Ausblicks festgehalten werden und so einem weiteren Diskurs zur Verfügung gestellt werden.

Zwar werden auch durch die Forschungen, welche in den Artikeln der Medizin und Psychologie verschriftlicht werden, neue Ergebnisse und Lösungsmöglichkeiten erlangt, aber die *Verschriftlichung* spiegelt nicht eine diskursivierende Auseinandersetzung mit Inhalten fremder Denk-Räume^{EZ} wieder. Auch die Verknüpfungen von Fremd- und Eigentextarten weisen auf die geringe Diskursivierung hin. Dies führt zu der Vermutung, dass die Offenlegung der Diskursivierung innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik (und somit auch innerhalb der Bildungswissenschaft) einen höheren Stellenwert einnimmt als innerhalb der Psychologie und der Medizin¹⁰⁶.

Der nicht rein erzählende Stil im Artikel der Psychoanalytischen Pädagogik zeigt sich auch darin, dass Inhalte fremder Denk-Räume^{EZ} nicht bloß nacherzählt werden, sondern auch in ihren Strukturen^{EZ} deutlich gemacht werden. Fremdtext wird somit nicht bloß übernommen, sondern für die Zielerreichung der eigenen Forschung dienlich bearbeitet und somit den LeserInnen vermittelt.

¹⁰⁶ Auf mögliche anschließende Forschungen wird im Rahmen des Ausblicks hingewiesen werden.

Nach dem Vergleich der drei Musterbeispiel hinsichtlich Gemeinsamkeiten und Unterschieden wurde nun die Basis geschaffen, um die der Untersuchung vorangestellten Hypothesen zu überprüfen. Da diese Untersuchung mit Musterbeispielen arbeitet ist „Überprüfung“ im Sinne von „exemplarischer Belegung“ zu verstehen.

11.4.3 Exemplarische Stützung der Hypothesen

Die vorangestellten Hypothesenkomplexe umfassen mehrere Hypothesen bezüglich der Eigenart und der Unterschiede der jeweiligen Publikationen der Disziplinen.

Diese Hypothesen werden nun, basierend auf den vorangegangenen Untersuchungen, Interpretationen und Vergleichen, exemplarisch belegt.

Um dies zu erreichen, werden nun die Hypothesenkomplexe nochmals genannt und im Zuge der Nennung dieser auch belegt.

Es wurde erwartet, dass innerhalb des Textes der **Psychoanalytischen Pädagogik**, welcher hier als spezielle Version von Pädagogik auch stellvertretend für bildungswissenschaftliche Texte steht, *Wiedergaben einleitend angeführt werden, um die entfalteten Inhalte im Anschluss daran zu diskutieren.*

Diese Hypothese konnte bestätigt werden, innerhalb des zu analysierenden Artikels wurden in (durch Supertext deklarierten) Rahmen^{EZ} fremde Denk-Räume^{EZ} entfaltet, um diese im Anschluss daran zu diskutieren und im Zuge dieser Diskursivierung eigene Gedanken anzuschließen. Das wurde auch dadurch exemplarisch belegt, dass mehr als die Hälfte des Gesamt-Eigentextes gegen Ende des Artikels signiert werden konnte, nachdem durch unterschiedliche Arten der Wiedergaben dies eingeleitet wurde.

Eine weitere Hypothese lautete: *Generell ist nicht nur zu erwarten, dass innerhalb bildungswissenschaftlicher Texte der Anteil an Wiedergaben im Vergleich zu Texten aus der Medizin hoch sein wird, sondern auch, dass Fremdtext extensiver und intensiver bearbeitet wird.*

Auch das kann empirisch bestätigt werden (wobei auch hier wieder an die Geltungsgrenzen dieser Untersuchung erinnert werden soll). Es konnte innerhalb des Textes der psychoanalytischen Pädagogik ein höherer Anteil an Wiedergaben signiert werden als in den anderen beiden Musterbeispieltexten und diese wurden auch extensiver und intensiver bearbeitet. Das lässt sich z.B. aus der Tatsache ableiten, dass Fremdtext innerhalb des Textes der Psychoana-

lytischen Pädagogik viel mehr Raum gegeben wird, als innerhalb der Texte der Medizin und Psychologie. Außerdem werden zwar weniger zentrale fremde Denk-Räume^{EZ} in die Arbeit eingebracht, diese erfahren jedoch eine intensivere Bearbeitung als die vielen fremden Denk-Räume^{EZ} innerhalb der Texte der Medizin und Psychologie.

Eine weitere Hypothese bezog sich auf die intersubjektive Nachvollziehbarkeit: *Daraus ergibt sich einerseits die Annahme, dass bildungswissenschaftliche Texte auf Grund des Gebrauchs wörtlicher und sinngemäßer Wiedergaben intersubjektiv besser nachvollziehbar sind, als z.B. Texte aus der Medizin, und andererseits die zitierten Texte stärker diskursiviert werden.*

Auch das konnte exemplarisch intensiv und extensiv belegt werden. Vor allem der Anteil wörtlicher Wiedergaben ist deutlich höher als innerhalb der Texte der Medizin und Psychologie.

Der Vergleich bezüglich des Aspekts der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit zeigt, warum diese Hypothese als exemplarisch belegt gelten kann, denn es wurde aufgezeigt, dass der Text der Psychoanalytischen Pädagogik, auf Grund des hohen Anteils an wörtlichen und sinngemäßen Wiedergaben intersubjektiv besser nachvollziehbar ist und auf Grund des hohen Anteils an erweiternden Wiedergaben Texte aus fremden Denk-Räumen stärker diskursiviert werden, als dies in den Artikeln der Medizin und Psychologie der Fall ist.

Die folgende Hypothese bezieht sich auf die Quellen, welche innerhalb des Artikels herangezogen wurden: *Es ist zu erwarten, dass bildungswissenschaftliche AutorInnen vermehrt auf Buchpublikationen zurückgreifen als AutorInnen aus Psychologie oder Medizin, weil dies (wie bereits innerhalb der Ausgangslage dieser Arbeit gezeigt wurde) der Publikations-tradition dieser Disziplin mehr entspricht, bzw. Buchpublikationen innerhalb dieser Disziplin einen hohen Stellenwert einnehmen.*

Der hohe Stellenwert von Buchpublikationen konnte auf Grund der Analyse des Literaturverzeichnis, aber auch der Betrachtung des Einsatzes dieser Publikationen im Rahmen^{EZ} des Artikels, bestätigt werden. Innerhalb der Psychologie wird noch vereinzelt auf Buchpublikationen zurückgegriffen, wobei deutlich wurde, dass diese, im Vergleich zum Einsatz von Zeitschriftenartikeln eher als randständiger eingestuft werden können. Der Artikel der Medizin verweist im Literaturverzeichnis ausschließlich auf Zeitschriftenartikel, innerhalb des Kerntextes werden auch vier Internetquellen genannt. Dies weist darauf hin, dass Buchpublikationen vor allem innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik (Bildungswissenschaft) einen relevanten Stellenwert einnehmen.

Die folgende Hypothese fokussiert auf die Dimensionen der Strukturen^{EZ} und Abschnitte^{EZ}: *Hinsichtlich der rahmenbildenden Strukturierung ist zu erwarten, dass diese eine klare Orientierung bietet (z.B. durch konkrete Aussagen des Autors/ der Autorin hinsichtlich seiner/ ihrer Ziele und Mittel) und bereits der Aufbau eine Diskursivierung erwarten lässt.*

Die Untersuchungsergebnisse machen deutlich, dass LeserInnen des Artikels auf Grund der intratextuellen Rahmungen eine gute Orientierung erhalten und auch von Seiten^{EZ} des Autors Ziele und Mittel offen gelegt werden. Die Spezifizierung einzelner Kapitel durch den Suprertext weist teilweise explizit auf eine Diskursivierung hin, wenn z.B. zwei *verschiedene Lesarten* des Ausgangsbeispiels angekündigt werden.

Die letzte Hypothese kann als Zusammenführung in Hinblick auf die Verknüpfung von Fremd- und Eigentext gelesen werden: *In Bezug auf die Verwobenheit wird davon ausgegangen, dass diese in einem höheren Maße vorliegen wird, als in den Texten der Psychologie und Medizin.*

Auch das kann auf Grund der durchgeführten Untersuchung exemplarisch belegt werden. Die Verwobenheit ist sowohl zwischen Fremd- und Eigentext als auch zwischen Eigentextpassagen sehr dicht. Dies lässt sich z.B. durch die langsame Ablösung von Fremdtext belegen, oder auf Grund der hohen Diskursivierung von Fremdtext. Auch der hohe Anteil an fremdbezogenem Eigentext ist ein Hinweis darauf, dass diese Hypothese, zumindest exemplarisch, zutrifft.

Nun folgt die zusammenfassende exemplarische Belegung des Hypothesenkomplexes bezüglich der Medizin.

In Bezug auf den Text der **Medizin** wurde erwartet, dass *Texte aus dem Bereich der Medizin einen hohen Anteil an Eigentext aufweisen werden und Wiedergaben vermehrt undiskutiert übernommen werden, bzw. statt inhalts-explizierenden Wiedergaben vermehrt Verweise auf Studien, Artikel, usw. stattfinden. Zu dieser Einschätzung gelangt man, wenn an dieser Stelle an die Ausführungen Schüleins bezüglich des Umgangs mit fremden Theorien innerhalb der Natur- und Sozialwissenschaften gedacht wird. Der reflektierende und diskutierende Umgang mit Theorie wird hierbei den Sozialwissenschaften zugeschrieben. Auf Grund des anzunehmenden vermehrten Gebrauchs von Verweisen statt inhalts-explizierenden Wiedergaben, würde die intersubjektive Nachvollziehbarkeit innerhalb eines Textes erschwert werden.*

Die Ausführungen Schüleins können durch die vorgelegte Untersuchung weiter gestützt werden. Der „*Der reflektierende und diskutierende Umgang mit Theorie*“ konnte vermehrt innerhalb des Artikels der Psychoanalytischen Pädagogik vorgefunden werden.

Auch der hohe Anteil an externen Verweisen beim medizinischen Musterbeispiel konnte, vor allem hinsichtlich Methodendarstellungen, bestätigt werden, was wiederum die Hypothese weiter stützt, dass die intersubjektive Nachvollziehbarkeit in diesem (und ähnlich strukturierten) Texten erschwert wird.

In Bezug auf den Kerntext nehmen inhaltliche Explikationen von Fremdtext hier einen geringen Stellenwert ein, vereinzelt konnten jedoch erweiternde Wiedergaben und fremdbezogener Eigentext signiert werden, was wiederum darauf schließen lässt, dass stellenweise Diskursivierung ansatzweise stattfindet. In Anbetracht des geringen Anteils an Fremdtext nehmen diese jedoch keine zentrale Stellung ein.

In Bezug auf die Verknüpfung von Fremd- und Eigentext wurde folgende Hypothese aufgestellt: *Die Verwebung von Fremd- und Eigentext wird nur punktuell zu finden sein. Es besteht die Annahme, dass dies nur innerhalb begrenzter intratextueller Rahmen^{EZ} stattfinden wird und über weite Strecken kein Bezug zu Fremdtext gegeben sein wird.*

Der geringe Anteil an Fremdtext lässt darauf schließen, dass diese Hypothese nicht verworfen werden muss.

Punktuell konnten zwar Verwebungen signiert werden. Diese können aber nur dann als stärkere Verknüpfungen angesehen werden, wenn fremdbezogener Eigentext und sinngemäße Wiedergaben in Verwebung signiert werden können. Wie die Ergebnisdarstellung zeigte, ist dies hier nur innerhalb weniger begrenzter intratextueller Rahmen^{EZ} der Fall. Es wurde hingegen deutlich, dass über weite Strecken ausschließlich Eigentext signiert werden konnte, welcher in keiner Verwebung mit Fremdtext steht.

In Bezug auf jene Strukturen^{EZ}, innerhalb derer die Verknüpfungen zwischen Fremd- und Eigentext stattfinden, wurde folgende Hypothese gebildet: *Die rahmenbildende Struktur wird wenig Auskunft über die Diskursivierung innerhalb des Textes geben.*

Da generell nur die nötigsten Angaben zu den intratextuellen Rahmen^{EZ} von Seiten^{EZ} der AutorInnen erfolgen, weisen diese auch nur in geringem Maße auf eine Diskursivierung hin.

Innerhalb des Kapitels „Diskussion“ ist diese zu erwarten. Die Ergebnisse der Untersuchung wurden dort auch vermehrt mit fremden Denk-Räumen^{EZ} in Verbindung gebracht.

Eine damit eng verbundene Hypothese lautet: *Auf Grund der Strukturierung der Rahmen^{EZ} der Texte ist anzunehmen, dass Angaben zu eigenen Zielen und Mitteln in einer hohen Intensität vorliegen werden.*

Diese Hypothese wurde gebildet, weil z.B. ein Kapitel „Methods“ heißt, somit zu erwarten ist, dass dort umfassende Angaben zu eigenen Zielen, aber vor allem Mittel signiert werden können. Ziel- und vor allem Mittelangaben strukturieren den Artikel jedoch nicht, wie bereits aufgezeigt, und liegen in Bezug auf den Gesamt-Eigentext in nur geringem Maße vor (13,02% Medialisierungen und 1,33% Finalisierungen). Meist handelt es sich hier um übergangsbildende Textelemente, welche auf externe Verweise überleiten oder um fremdbezogenen Eigentext, welcher kurz ausgeführte Methoden umschließt. Somit ist die Art der Medialisierungen nacherzählend und kann nicht als intensiv betrachtet werden.

Abschließend werden nun noch die Hypothesen bezüglich Texten der **Psychologie** exemplarisch belegt.

Es wurde allgemein angenommen, dass *diese eine Zwischenstellung zwischen bildungswissenschaftlichen und medizinischen Texten einnehmen werden.*

Diese Hypothese konnte nicht in allen Belangen gestützt werden.

Zwar war in einigen Aspekten mehr Nähe zum Text der Medizin feststellbar, als dies in Bezug auf den Text der Psychoanalytischen Pädagogik der Fall wäre (vgl. Kapitel 11.4.1), dennoch konnten Aspekte herausgearbeitet werden, welche, hinsichtlich dieses einen Textes, keine Zwischenstellung ergaben.

Zum Beispiel konnten innerhalb des Artikels der Medizin höhere Anteile an sinngemäßen und erweiternden Wiedergaben, in Bezug auf den (erweiterten) Kerntext und des Gesamt-Fremdtextes signiert werden, als dies innerhalb des Artikels der Psychologie der Fall war.

Aber auch der größte Vergleich, also jener zwischen Gesamt-Fremdtext und Gesamt-Eigentext lieferte ein anderes Ergebnis, als auf Grund der Hypothese erwartet:

Innerhalb des Textes der Psychologie liegt der höchste Anteil an Gesamt-Eigentext vor, somit auch der niedrigste Anteil an Gesamt-Fremdtext. Das bedeutet nun, dass prozentual be-

trachtet, innerhalb des Textes der Medizin Fremdtext mehr Raum gegeben wird und dieser auch vermehrt Diskursivierung findet.

Die nun folgende Hypothese vertieft die eben diskutierte: *Da sich AutorInnen des Fachbereichs vermehrt naturwissenschaftlicher Methoden bedienen, könnte sich dies auch auf das Zitierverhalten und das Ausmaß der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit innerhalb eines Textes auswirken (wobei anzunehmen ist, dass im Bereich der Psychologie mehr wörtliche Wiedergaben, bzw. generell inhaltliche Explikationen von Verweiswerken zu finden sein werden als dies in medizinischen Texten anzunehmen ist).*

Wie bereits gezeigt, liegen innerhalb des Textes der Medizin prozentual zum Kerntext, bzw. Gesamt-Fremdtext, ein höherer Anteil an sinngemäßen Wiedergaben vor, als dies im Artikel der Psychologie der Fall ist.

Es kann jedoch bestätigt werden, dass im Bereich der Psychologie mehr wörtliche Wiedergaben signiert werden konnten, als im Bereich der Medizin, wobei im Vergleich mit dem Artikel der Psychoanalytischen Pädagogik der Anteil marginal ist. Rechnet man die prozentualen Anteile aller Wiedergabenarten zusammen (in Bezug auf den erweiterten Kerntext, bzw. Kerntext), so wird deutlich, dass der Text der Medizin über einen größeren Anteil (9,84% (Psychologie):12,86% (Medizin)) an inhaltsexplizierenden Textelementen verfügt als der Text der Psychologie.

Das Zitierverhalten im Psychologie-Musterbeispiel ähnelt mehr dem des Musterbeispiels aus der Psychoanalytischen Pädagogik, wobei zu sagen ist, dass innerhalb des Textes der Psychologie auch fehlende Quellen signiert werden konnten.

Das Nummernsystem konnte nur innerhalb des Textes der Medizin signiert werden. Die fehlenden Formalangaben, vor allem in Bezug auf Methodenangaben in Form von externen Verweise, sind jedoch dem Zitierverhalten der Medizin nahe. Das ist möglicherweise ein Hinweis darauf, dass sich die Psychologie vermehrt naturwissenschaftlicher Methoden bedient und auf diese auch in ähnlicher Art verwiesen werden, wie dies im Bereich der Medizin üblich ist.

Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit ist im Vergleich zum Artikel der Medizin nur dahingehend mehr gegeben, dass auch wörtliche Wiedergaben vorkommen, hinsichtlich externer Verweise hingegen ist die intersubjektive Nachvollziehbarkeit ähnlich der der Medizin einzustufen.

Auch die nächste Hypothese geht dem Näheverhältnis zwischen den Bereichen der Medizin und der Psychologie nach: *Auch hinsichtlich der Verwobenheit von Fremd- und Eigentext, der rahmenbildenden Strukturierung sowie der für die eigene Arbeit herangezogenen Publikationsformen wird eine Nähe zu Texten aus der Medizin angenommen.*

Die intratextuelle Rahmung^{EZ} ist der des Textes der Medizin tatsächlich sehr nahe (die Hauptüberschriften sind wortgleich). Es konnte aufgezeigt werden, dass die Verwobenheit von Fremd- und Eigentext in einer ähnlichen Weise erfolgt, wie dies im Musterbeispieltext der Medizin der Fall ist. Somit – und dies wird vor allem im Rahmen des Resümees anzusprechen sein - scheint der *Umgang mit Text* innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik, also auch der Bildungswissenschaft, einen besonderen Stellenwert zu besitzen.

Verwebungen finden innerhalb der Psychologie und der Medizin in einem hohen Maße zwischen Eigentextarten und externen Verweisen bzw. wenig entfalteten sinngemäßen Wiedergaben statt.

In Bezug auf die Publikationsformen ist zu sagen, dass hier zwar eine gewisse Art der Zwischenstellung erreicht wurde, aber die Nähe zur Medizin deutlich wird. Es werden zwar auch Monographien herangezogen (was mehr der Bildungswissenschaft entsprechen würde), aber die Mehrzahl der herangezogenen Publikationen sind Zeitschriftenartikel. Diese scheinen die Bedeutung von Buchpublikationen innerhalb der Psychologie immer mehr herabzusetzen, es wird vermehrt der Publikationstradition der Naturwissenschaften und Medizin nachgekommen (dies ist auch im Resümee zu berücksichtigen, wenn Rückschlüsse auf die Ausgangslage und damit auch auf die Kritik am Impact Faktor gezogen werden).

Eine abschließende Hypothese lautete: *Die Strukturierung der Texte lässt ebenfalls vermuten, dass viele Angaben von Seiten^{EZ} der AutorInnen zu finden sein werde, welche Ziele sie verfolgen und welche Mittel sie einsetzen, um diese zu erreichen.*

Es konnte festgestellt werden, dass, ähnlich wie im Text der Medizin, weniger Finalisierungen als Medialisierungen signiert werden konnten. Diese sind auch nicht strukturbildend.

Innerhalb des Hauptteils der Methodenbeschreibung konnten die meisten Medialisierungen signiert werden. Doch auch im Falle des Textes der Psychologie kann die Art der Angabe von

Mitteln und Zielen, im Verhältnis zum Gesamt-Eigentext¹⁰⁷, weder als quantitativ hoch, noch als intensiv bezeichnet werden.

Die Untersuchungsergebnisse legen somit die Annahme nahe, dass die Psychoanalytische Pädagogik (resp. die Bildungswissenschaft) eine andere Art des Textumgangs und auch Theorieumgangs pflegt als die Disziplinen der Medizin und Psychologie.

Was dies nun für die Diskussion der Messung von Forschungsqualität bedeutet wird im nun folgenden Resümee zu diskutieren sein.

Nochmals sei an dieser Stelle erinnert, dass die Hypothesen nur exemplarisch gestützt oder entkräftet werden konnten, da diese Untersuchung mit Musterbeispielen durchgeführt wurde. Somit sind die hier erlangten Ergebnisse in ihrer Geltung eingeschränkt.

Zur weiteren Belegung der Hypothesen müssten vertiefende Studien durchgeführt werden, welche eine größere Stichprobe umfassen, und um dies leisten zu können, jeweils einzelne hier angedachte Aspekte vertiefen. Dazu folgt jedoch mehr im Zuge des Ausblicks.

12 Resümee

Die Ergebnislage dieser Untersuchung kann dahingehend zusammengefasst werden, dass die untersuchten psychoanalytisch-pädagogische Texte einen anderen Umgang mit Fremdtext, Ziel- und Mittelangaben der eigenen Arbeit und bestimmten Text-Strukturen^{EZ} aufweisen als die Texte der Medizin und Psychologie.

Dies stützt eine Aussage Schüleins, welcher darauf hingewiesen hat, dass Geistes- und Sozialwissenschaften andere Theorien reflektieren und diskutieren und dies bei Naturwissenschaften weniger der Fall wäre (vgl. Kapitel 4.2.2.1).

In Bezug auf die Kritik, welche von VertreterInnen unterschiedlicher Disziplinen am Impact Faktor geübt wurde, konnte die Untersuchung aufzeigen, dass eine inhaltliche Analyse der Zeitschriftenartikel sinnvoll scheint, um differenzierter den Umgang mit Zitaten, bzw. ganz allgemein mit fremden Denk-Räumen^{EZ} betrachten zu können, was durch die reine Auszählung des Literaturverzeichnisses nicht erfolgen kann.

Die Betrachtung der Literaturverzeichnisse der Musterbeispieltexte stützt weiter die bereits getroffenen Annahmen, dass die Publikationstraditionen unterschiedlich sind und deshalb

¹⁰⁷ Das Musterbeispiel der Psychoanalytischen Pädagogik erhält sehr ähnliche Prozentsätze für Medialisierungen und einen höheren Prozentsatz an Finalisierungen (ohne dass ein Kapitel speziell Methodenbeschreibungen erwarten lassen würde) und mit einer geringeren Wortanzahl, den Gesamt-Eigentext betreffend.

Zeitschriften, z.B. in der Bildungswissenschaft nicht den gleich hohen Status haben wie z.B. innerhalb der Medizin.

Es konnte jedoch festgestellt werden, dass sich der Zeitschriftenartikel der Psychologie hinsichtlich dieses Aspekts nahe an der Publikationstradition der Medizin einordnen lässt. Die verschleiende Angabe der Quellen, also der fremden Denk-Räume^{EZ}, durch das Nummernsystem (wie dies im Artikel der Medizin der Fall war), deutet auch darauf hin, dass dieser Aspekt verrechnungstechnisch nicht relevant ist, um durch das Verfahren des Impact Faktors eine hohe „Qualität“ der Zeitschrift, in der der Artikel publiziert wurde, zugesprochen zu bekommen. Inwiefern dies für Qualitätskriterien von Wissenschaftlichkeit problematisch sein kann, wird noch aufgezeigt werden.

Wie bereits im Rahmen der Ausgangslage erläutert, wird betont, dass der Impact Faktor nicht disziplinübergreifend betrachtet werden soll. Er scheint dennoch ganz offensichtlich ein „schiefes Maß“ darzustellen, welches ein negatives Ergebnis für Sozial- und Geisteswissenschaften ergeben *muss*.

Bereits Schirlbauer hat darauf hingewiesen, dass Rankings, bzw. alle Verfahren, welche es ermöglichen eindeutige Platzierungen in Listen festzustellen, immer den Anschein erwecken (wollen) dass Vergleichbarkeit gegeben sei. Somit besteht die Gefahr, dass z.B. im Zuge von Fördermittelvergaben jene Disziplinen begünstigt werden, welche durch Verfahren wie den Impact Faktor (nur) scheinbar eine hohe Wissenschaftlichkeit aufweisen.

Schülein hat unter Verweis auf eine Studie hervorgehoben, dass die so genannten „harten Wissenschaften“ bei solchen Rankings immer die vorderen Plätze belegen und ihnen dadurch ein hohes Maß an Wissenschaftlichkeit zugesprochen wird.

Die hier vorgelegte Untersuchung zeigt, dass andere Ergebnisse und somit auch alternative Aussagen über Qualität wissenschaftlicher Publikationen erzielt werden können, wenn in bestimmter Weise quantitative Verfahren mit qualitativen und hermeneutischen Analysen und Interpretationen verbunden bzw. gestützt werden.

Das entspricht der Grundannahme, die Schüleins Theorien entnommen werden konnte: Rein denotative Verfahren, wie die Berechnung des Impact Faktors, begünstigen jene Disziplinen, welche denotativ arbeiten, wie z.B. die Medizin. Besonderheiten anderer Disziplinen können erst dann erkannt werden, wenn ihrer Theorie entsprechend nicht nur denotativ, sondern auch konnotativ gearbeitet wird. Die Diskussion im Rahmen der Ausgangslage konnte zu dem Schluss geführt werden, dass die Erfassung, Erforschung und Beurteilung des „zitierens“, als einer Form menschlichen Handelns, konnotativer Theorie bedürfe. Jedoch konnte auch

festgestellt werden, dass konnotative und denotative Theorien empirisch nur in Mischformen auftreten, wie auch nomologische Realität und autopoietische Realität nach Schüle in nur in Mischformen auftreten, **denn die Differenziertheit der Untersuchungsergebnisse konnte erst durch eine Verbindung von quantitativen und qualitativen, bzw. hermeneutischen Verfahren erlangt werden.**

Es ging sowohl um das Erfassen des Besonderen jedes Textes (konnotative Theorie) als auch des Formalen, welches mehr oder weniger denselben Regeln folgt (z.B. so zu zitieren, dass es intersubjektiv nachvollziehbar ist), was denotativen Theorien entsprechen würde. Somit stellen (wissenschaftliche) Texte immer nomologische als auch autopoietische Realität dar und müssen als Gegenstand somit einerseits mit konnotativen Theorien, also methodischer Vielfalt, als auch mit Hilfe von denotativen Strategien analysiert werden.

Die Verwendung einer Mischform, bzw. einer Methodik, welche Vielfalt widerspiegeln vermag, entspricht auch den Ausführungen von Schirlbauer, welche in der Ausgangslage in Bezug auf den Impact Faktor diskutiert wurden. In seiner Aussage war der Gedanke zentral, dass jede Methode, welche mit einfachen Mitteln eine Eindeutigkeit in der Rangreihung ermöglicht, zusammenfassend gesagt, rein quantitativ-empirische Verfahren, zu verzerrender Informationsreduktion führen. *Die innerhalb dieser Untersuchung angewandte Methodik hingegen zeigt die Möglichkeit eines Zusammenspiels von quantitativen und qualitativen, bzw. hermeneutischen Verfahren, welche, wie gezeigt, differenzierte Ergebnisse und somit auch differenzierte und vielfältige Erkenntnisse generieren hilft.*

Im Verlauf der Arbeit wurde der leitenden Forschungsfrage und der ersten Subfrage gearbeitet. Ausständig ist noch die Diskursivierung der zweiten Subfrage, welche die Messung von Qualität thematisiert.

Die bisherigen Diskussionen zum Impact Faktor haben aufgezeigt, dass *der Impact Faktor an sich nicht* die Qualität einzelner Artikel oder Zeitschriften misst, *aber in diese Richtung interpretiert wird.*

Ebenfalls in der Ausgangslage wurden Ausführungen von Felt, Nowotny und Taschwer, sowie Jakobs diskutiert, welche die Qualitätsfrage in ein anderes Licht rücken. Nach Jakobs kann eine wissenschaftliche Publikation dann als qualitativ voll bezeichnet werden, wenn *mit fremden Texten produktiv umgegangen* wird, also eine Publikation im Sinne des „knowledge transformings“ verfasst wurde. Dieser Schluss ist deshalb zulässig, weil der Schreibstil des „knowledge transformings“ ermöglicht, dass in Anbindung an bereits bestehende Forschung, Problemfelder eröffnet und diese diskutiert werden können um neue Lösungsmöglichkeiten

zu entfalten. Felt, Nowotny und Taschwer sehen als wichtigstes Merkmal von Wissenschaftlichkeit die intersubjektive Nachvollziehbarkeit an.

In Anbetracht dieser Merkmale und in Erinnerung an die Untersuchungsergebnisse wird nun deutlich, dass die Musterbeispieltexte der Medizin und Psychologie dem weniger entsprechen als der Artikel, welcher musterbeispielhaft für Artikel der Psychoanalytische Pädagogik steht. Somit wird sicht- und konkret diskutierbar, *dass der Impact Faktor relativiert werden kann, wenn ein anderes Maß angelegt wird.*

An dieser Stelle kann jedoch kritisch hinterfragt werden, ob es denn nun zulässig wäre, unterschiedliche Disziplinen zu vergleichen, wenn doch betont wurde, dass dies mit den Impact Faktoren von Zeitschriften unterschiedlicher Disziplinen nicht geschehen solle.

Die Voraussetzung dafür wurde bereits bei der Wahl der Methodik begründet. Für das Forschungsvorhaben wurde in der Planungsphase eine Methode gesucht, welche sowohl innerhalb der Bildungswissenschaft als geeignet erachtet wurde Erkenntnisse zu erlangen, als auch Texte anderer Wissenschaften erfassen kann. Das wissenschaftstheoretische Modell des Empirischen Zirkels und dessen Anwendung in der Empirisch-Hermeneutischen-Textarbeit ermöglichen genau dies, wie bereits in der Habilitationsschrift „Paradigma und Pädagogik“ (Stephenson 2003b) aufgezeigt wurde.

Außerdem wurde durch Felt, Nowotny und Taschwer ein Kriterium für Wissenschaftlichkeit eingeführt, das für alle Disziplinen gilt, nämlich die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit*. Wie die Untersuchung zeigte, ist dieses Kriterium für die EHT-Zitatologie insofern leitend, als die Operationalisierungen der Fremdtextarten explizit und nachvollziehbar bestimmen helfen, welches Ausmaß der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit vorliegt und auch die Quellenangaben dahingehend beleuchtet werden konnten. Dies erfolgte nicht nur durch die Auszählung des Literaturverzeichnisses, sondern auch innerhalb des Textes wurde auf die Platzierung und Form der Quellenangabe geachtet und diese systematisch erfasst.

Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung ist eine erste empirisch begründete Aussage bezüglich der Eigenheit von psychoanalytisch-pädagogischen Texten, im Vergleich mit den Musterbeispieltexten der Medizin und Psychologie. Dieses Ergebnis kann mit den Ausführungen Barlösius in Verbindung gebracht werden, die (wie bereits in der Ausgangslage diskutiert) anmerkte, dass das Messen an gleichen Maßstäben, welche meist den Naturwissenschaften entsprechen, dazu führe, dass sich „kleinere“ Wissenschaften, bzw. Wissenschaften, deren Status nicht als gesichert gilt, an diesen Maßstäben orientieren und somit deren Eigenheiten verlieren würden.

Die vorliegende Untersuchung konnte exemplarisch zeigen, inwiefern der Maßstab des Impact Faktors ein „schiefer“ Maßstab ist, und in welcher Hinsicht die Berechnungen des Impact Faktors zu relativieren sind, wenn ein Maßstab, welcher mehr den Eigenheiten der Disziplinen entspricht, angelegt wird. Das entspricht auch den Hinweisen, welche durch die Unterscheidung Stephenson zwischen Datum und Faktum in diese Arbeit eingeführt wurden. Der Impact Faktor ist kein Datum, sondern ein vom Menschen gemachtes Faktum und somit nicht naturgegeben, sondern kritisch hinterfragbar.

Die Untersuchung zeigt eine andere Betrachtungsweise des Gegenstands und führt somit zu einer Relativierung des Impact Faktors, vor allem in seiner Fehlinterpretation als Qualitätsmerkmal, welche auch von VertreterInnen jener Disziplinen kritisiert wird, deren Zeitschriften über hohe Impact Faktoren verfügen.

Die Herangehensweise innerhalb dieser Untersuchung greift darüber hinaus zwei Forderungen auf, welche innerhalb dieser Arbeit schon ausgeführt wurden, nämlich jene von Brachmann, welcher für eine „zitationelle Einzelfallanalyse“ (Brachmann 2003, 441) plädiert und jene von Hornbostel, der betont, dass es notwendig sei den externen Blick auf die Disziplin, wie es auch durch den Impact Faktor geschieht, ernst zu nehmen, und - wenn sich die Kriterien als nicht adäquat erweisen - eine begründete Alternative aufzuzeigen.

Die Forderung Brachmanns wurde dahingehend aufgegriffen, dass inhaltliche Analysen der Texte durchgeführt wurden, welche spezielle Eigenheiten der Texte aufzeigen.

Über die Forderung hinausgehend wurde an Operationalisierungen gearbeitet, welche es in Zukunft ermöglichen umfassendere Stichproben zu untersuchen.

Dazu wird im nächsten Kapitel (Ausblick) vertiefend Stellung genommen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Forderung Hornbostels umfassend nachgegangen wurde. Einerseits wurde die Thematik des Impact Faktors, und somit der externe Blick auf die Bildungswissenschaft, aufgegriffen und kritisch diskutiert, wobei auch VertreterInnen jener Disziplinen herangezogen wurden, deren Impact Faktoren hoch sind.

Andererseits hat die im Zuge der Untersuchung entfaltete Methode, welche auf der vorgängigen theoretischen Diskursivierung basiert, eine Grundlage begründete Alternativen zum Impact Faktor aufgezeigt. Diese Grundlage und diese Aussicht auf Alternativen wird hiermit der scientific community zur Verfügung gestellt wird.

13 Ausblick

Bereits im vorangegangenen Kapitel wurde auf mögliche weitere Untersuchungsfelder hingewiesen. Der nun folgende Abschnitt widmet sich dieser Thematik und rundet damit die vorliegende Arbeit ab.

Die im Rahmen der Diplomarbeit abgeschlossene Untersuchung hinsichtlich der drei Musterbeispieltexte kann in mehrerlei Hinsicht als Basis weiterer Untersuchungen dienen.

Es wurde im Zuge der Untersuchung deutlich, dass die Vielzahl der Aspekte, welche in den Blick genommen und analysiert wurden, nur durch Arbeit an Musterbeispielen geleistet werden konnte.

Diese haben jedoch, wie bereits in der Arbeit diskutiert, auch deshalb eine zentrale Rolle eingenommen, weil sie halfen Theorie zu generieren und gleichzeitig als Beispiel für weitere Forschungen in diesem Feld dienen können, insofern hier die eingeführten Operationalisierungen und einige Weiterentwicklungen der EHT 5.1 exemplarisch vorgeführt wurden.

Die Hypothesen, welche dieser Untersuchung vorgängig waren, konnten exemplarisch gestützt oder entkräftet werden (s.o.).

Für weitere Forschungsvorhaben wäre es nun interessant einzelne Hypothesen, bzw. einzelne Aspekte (z.B. jenen der Strukturen^{EZ}, der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, usw.) anhand einer größeren Stichprobe zu überprüfen, um die Geltungsgrenzen der Aussagen erweitern zu können. Um diese Arbeit leisten zu können wurden Operationalisierungen eingeführt, bzw. auch im Rahmen^{EZ} der Untersuchung präzisiert. Es wird somit gewährleistet, dass eine größere Textmenge anhand weniger Kriterien bearbeitbar wird.

Dieser Umstand führte innerhalb des Forschungsteams, welches das Projekt „EHT-Zitationsanalyse“ betreibt, zu vielfältigen Überlegungen *bestimmte Analyseschritte durch Softwareeinsatz zu unterstützen*.

Die derzeit erfolgende Signierung von Fremd- und Eigentextelementen im Textbearbeitungsprogramm und die anschließende Berechnung in Excel könnten, so die Grundidee, durch die Bearbeitung des Textmaterials in einer spezifischen, auf die Erfordernisse dieser speziellen Analysetechniken abgestellten Software abgelöst werden und somit die Analyse von Texten effizienter gestaltet werden.

Auch eine Einschulung der nicht unerheblichen Anzahl von (assistierenden) TextanalytikerInnen, welche die großen Textmengen für die Analyse bewältigen helfen sollen, wäre dadurch schneller und effizienter realisierbar - und die notwendige Qualitätssicherung der

Methode selbst wäre durch die leichter durchführbare Überprüfung der Interkoderreliabilität gut zu sichern.

Eine solche Software würde also ermöglichen bzw. erleichtern anhand der Operationalisierungen und der ersten Ergebnislagen dieser Untersuchung eine größere Anzahl weitere Forschungsvorhaben mit größeren Stichproben zu realisieren, Fehleranfälligkeit zu vermindern (z.B. unzulässige Doppelsignierungen anzeigen, usw.), bzw. die Suche nach Fehlerquellen zu erleichtern. Gerade die Verminderung der Fehleranfälligkeit und die erleichterte Suche nach Fehlerquellen würde die Analysearbeit effizienter gestalten. Für dieses Forschungsvorhaben ist jedoch eine Kooperation mit technischen Studienrichtungen unumgänglich¹⁰⁸.

Weiters erscheint es – wie oben erwähnt- wesentlich die Operationalisierungen und Dimensionenbestimmungen, welche teilweise in der EHT 5.1 eine Veränderung zu vorhergehenden Versionen der EHT erfahren haben, auf ihre Interkoderreliabilität hin zu überprüfen. Das kann zum Beispiel im Rahmen eines Projekts stattfinden, welches in drei Phasen ablaufen könnte: In einem ersten Schritt werden TeilnehmerInnen gebeten Textstücke zu signieren, ohne vorher eine Einschulung erfahren zu haben. Die Ergebnisse der Signierung werden auf ihre Stimmigkeit hin analysiert. Im Anschluss daran findet eine Phase der Schulung statt, in der die TeilnehmerInnen unter Anleitung eine Einführung in die EHT 5.1 und deren Operationalisierungen erhalten. Dieser Phase folgt eine weitere Signierung eines Textstücks und die erneute Auswertung der Interkoderreliabilität.

Weiters hat die Untersuchung gezeigt, dass es sinnvoll scheint Begrifflichkeiten wie Dichte, Vielfältigkeit, Vielschichtigkeit, usw. ebenfalls zu operationalisieren und eine Berechnungsgrundlage zu schaffen, damit diese eindeutiger werden. Zwar hilft die Kontextualisierung der Analyseergebnisse und deren Interpretation um vermitteln zu können, inwiefern sich die Texte hinsichtlich der Dichte der Verwobenheit, usw. unterscheiden bzw. ähneln, aber diese Interpretationsarbeit kann und soll durch Kennzahlen unterstützt (jedoch nicht ersetzt) werden.

Eine weitere Quantifizierung der EHT 5.1 im Sinne der hier angesprochenen Indexe, wie z.B. Dichte-Index, Vielfältigkeits-Index, usw. (vgl. Stephenson, in Druck) dient der Ergänzung von qualitativen und hermeneutischen Analyseprozessen.

¹⁰⁸ Eine solche Kooperation wurde zum Zeitpunkt der Beendigung dieser Arbeit gerade angebahnt.

Abschließend sei noch ein zentrales Forschungsvorhaben erwähnt, welches sich nicht primär methodischen Weiterentwicklungen widmet, sondern inhaltlich auf spezielle hier gewonnene Erkenntnisse aufbaut:

Im Zuge der Untersuchung konnte exemplarisch festgestellt werden, dass innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik ein anderer Umgang mit Fremd- und Eigentext vorzufinden ist als in den Texten der Medizin und Psychologie. Genauer gesagt, unterscheidet sich der Text der Psychoanalytischen Pädagogik von den anderen beiden Musterbeispieltexten dahingehend, dass *eine bestimmte Form der Diskursivierung* stattfindet, welche so nicht in den Musterbeispieltexten der Psychologie und Medizin signiert werden konnten. Wie bereits angesprochen könnten sich weitere ausgedehntere Forschungsvorhaben diesem Aspekt innerhalb des Vergleichs dieser drei Disziplinen widmen, und zwar im Sinne einer weiteren Stützung, bzw. einer Schwächung der hier exemplarisch vorgebrachten Ergebnislage, indem eine größere Stichprobe analysiert wird.

Es wäre jedoch auch interessant, auf der Basis der hier gewonnenen Erkenntnisse, einen Vergleich *innerhalb der Disziplin der Bildungswissenschaft* anzustellen. Leitend wäre hierbei die Frage, ob die hier vorgefundenen *Diskursivierungsmuster* und der *Umgang mit Fremd- und Eigentext* ausschließlich für Texte der Psychoanalytischen Pädagogik gelten (ob sie dies überhaupt tun, kann auch nur anhand einer repräsentativen Textstichprobe gezeigt werden), oder ob sich diese Muster auch innerhalb z.B. heil- und integrativpädagogischer und bildungsphilosophischer Texte widerspiegeln.

Dieser Diskurs würde nicht nur an den hier vorliegenden Diskursstrang anbinden, sondern, durch Hinzunahme weiterer Dimensionen wie z.B. jener der Modalitäten^{EZ}, würde unter anderem an die Idee von Harm Paschen und Lothar Wigger angeknüpft werden können, dass disziplinäre Identitäten über Argumentationseigenheiten herausgearbeitet werden könnten (vgl. Paschen/Wigger 1992; Paschen 1992; Paschen 1988). Mit Hilfe der Dimensionen-Kombination „Chronologien^{EZ} ↔ Modalitäten^{EZ}“ könnte aufgezeigt werden, wie der Argumentationsgang innerhalb einer abgeschlossenen Publikation verläuft. Da die Dimension der Modalitäten^{EZ} in der EHT 5.1 weiter differenziert wurde, ist ein sehr präziser Blick auf diesen Aspekt und eine elaborierte Vorgangsweise in einer derartigen Untersuchung möglich. Es könnte dabei u.a. analysiert werden, wie viel Prozent des (erweiterten) Kerntextes eine feststellende, behauptende oder fragende Modalität^{EZ} aufweisen, wie viele Sollens-, Dürfens-, Müssens-, Wollens-, Seins- und Könnensaussagen eingesetzt werden, ob vermehrt konjunktivisch oder indikativisch formuliert wird und ob Aussagen aus fremden Denkräumen^{EZ} im Anschluss bejaht oder verneint werden.

Auch eine Vergleichsanalyse mithilfe der Positionen^{EZ}, Ebenen^{EZ} und Bereichen^{EZ}, welche durch Wiedergabe und Verweis mit dem eigenen Denk-Raum^{EZ} verwoben werden, wäre interessant: Inwiefern unterscheiden oder ähneln sich die Positionen^{EZ}, Ebenen^{EZ} und Bereiche^{EZ}, welche in den eigenen Denk-Raum^{EZ} aufgenommen werden zwischen Texten der Psychoanalytischen Pädagogik, Heil- und Integrativpädagogik und der Bildungsphilosophie? Und inwiefern ist dies für die Art der Diskursivierung relevant?

Diese inhaltliche Auseinandersetzung könnte auch als erster Anwendungs- und Testfall einer möglichen Software dienen.

Die Vielfalt dieses Ausblicks spiegelt wider, wie sehr das hier eröffnete Forschungsfeld der bearbeitung durch eine großen Anzahl von Forschungsprojekten bedarf, um Erkenntnisse zu erlangen, inwiefern Zitationsforschung einerseits der Qualitätsfrage zuarbeiten kann, andererseits disziplinäre Eigenheiten deutlich werden lässt und gleichzeitig für interdisziplinäre Forschung Platz bietet.

14 Verzeichnisse

14.1 Literaturverzeichnis

- Almind, T.C.; Ingwersen, P. (1997): Informetric analyses on the World Wide Web: medodological approaches to 'Webometrics'. - In: Journal of Documentation, 1997, 53(4), 404-426.
- Anlanger, H. (2008): Das schwache Ich und die gestörte Interaktion. - Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den sogenannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in der Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit: Universität Wien, 2008.
- Baker, D.R. (1990): Citation analysis. A methodological review. - In: Social Work Research & Abstracts. 1990, 26(3), 3-11.
- Ball, R.; Tunger D. (2005): Bibliometrische Analysen - Daten, Fakten und Methoden. Grundwissen Bibliometrie für Wissenschaftler, Wissenschaftsmanager, Forschungseinrichtungen und Hochschulen. - Jülich: Forschungszentrum Jülich GmbH Zentralbibliothek 2005.
- Barlösius, E. (2006): Wissenschaft evaluiert - praktische Beobachtungen und theoretische Betrachtungen. - In: Flick, U. (Hg.) 2006, 385-404.
- Bauin, S.; Rothman, H. (1991): Der ‚Impact‘ von Zeitschriften als Annäherungsmaß für Zitationsraten. - In: Weingart, P. (Hg.) 1991, 91-111.
- Beyer Lodahl, J.; Gordon, G. (1972): The Structure of Scientific Fields and the Functioning of University Graduate Departments. - In: American Soziological Review 37 (1972).
- Brachmann, J. (2003): Gezählte Kompetenz. Zur Zitationsanalyse in der Erziehungswissenschaft. - In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2003, Heft 3, 432-448.
- Brugbauer, R. (1998): Bibliothekarische Erfahrungen mit dem Impact Factor. - In: Bibliotheksdienst, 32. Jg. Heft 3, 1998, 506-512.
- Daniel, H.-D. (Hg.) (1988): Evaluation von Forschung. Konstanzer Beiträge zur Sozialwissenschaftlichen Forschung. Band 4. - Konstanz: Universitätsverlag Konstanz GmbH 1988.
- Da Pozzo, F. (1991): Die politische Implementierung bibliometrischer Indikatoren und ihr Potential für die Wissenschaftspolitik - am Beispiel der Schweiz. - In: Weingart, P. (Hg.) 1991, 233-254.

- Datler, W. (1995a): Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis. - Wien: Empirie-Verlag 2005.
- Datler, W. (1995b): Musterbeispiel, exemplarische Problemlösung und Kasuistik. Eine Anmerkung zur Bedeutung der Falldarstellung im Forschungsprozeß. - In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jg. (1995), Nr. 5, 719-728.
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (2007): Bibliometrie. - URL: http://www.dipf.de/bildungsinformation/bildungsinformation_bibliometrie.htm, Stand: 22.9.2007, 16:00.
- Diodato, V. (1994): Dictionary of bibliometrics. - New York: Haworth 1994.
- Dubois, B.L. (1988): Citation in Biomedical Journal Articles. - In: English for Specific Purposes 1988, 7, 181-193.
- Egghe, L.; Rousseau, R. (1990): Introduction to informetrics, quantitative methods in library, documentation and information science. - Amsterdam: Elsevier Science 1990.
- Engel, M. P. (2007): Der Bildungsbegriff in der Psychoanalytischen Pädagogik. - Eine paradigmatische Untersuchung der Begriffe von „Bildung“ anhand von ausgewählten psychoanalytischen Texten. - Hamburg: Diplomica Verlag GmbH 2008
- Felt, U.; Nowotny, H.; Taschwer, K. (1995): Wissenschaftsforschung. Eine Einführung. - Frankfurt a.M. (u.a.): Campus Verlag 1995.
- Flick, U. (Hg.) (2006): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. - Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2006.
- Frühwirth, K. (2007): Eine paradigmatische Sichtung der internen Auseinandersetzungen der Psychoanalytischen Pädagogik mit ihrer Identität. - Die Vorstrukturierung der Grundsatzdiskussion um das Selbstverständnis der Psychoanalytischen Pädagogik der 80er und 90er Jahre des ausgehenden 20. Jahrhunderts als Grundlage für weiterführende wissenschaftsanalytische Untersuchungen im Bereich des Interesses paradigmatischer Forschungen. - Diplomarbeit: Universität Wien 2007
- Garfield, E. (1979): Citation Indexing - Its Theory and Application in Science, Technology, and Humanities. - New York (u.a.): John Wiley and Sons Inc. 1979.
- Garfield, E. (1999): Journal impact factor: A brief review. - In: Canadian Medical Association Journal 1999(161), 979-980.
- Golder, W. (2000): Wer kontrolliert die Kontrolleure? Zehn Thesen zum sogenannten Impact Factor. - In: Onkologie 23 (2000), 73-75.

- Gravogl, A.; Schrammel, S; Tober, A; Wininger, M. (2004): Zur Situation Psychoanalytischer Pädagogik als Gegenstand von Lehre und Forschung im deutschsprachigen Hochschulbereich. Eine empirische Erhebung. – Unveröffentlichte Diplomarbeit: Universität Wien 2004.
- Grazia Colonia (2002): Informationswissenschaftliche Zeitschriften in szientometrischer Analyse. - In: Kölner Arbeitspapiere zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft; 33. Köln: Fachhochschule Köln, Fachbereich Informationswissenschaft 2002.
- Gurschler, M. (2008): Paradigmen der Psychoanalytischen Pädagogik als zentrale Organisatoren pädagogischer Praxis im „Wiener Profil-Projekt“. - Eine Untersuchung zur Entfaltung der denk- und handlungsbegleitenden Wirkung von Paradigmen der Psychoanalytischen Pädagogik anhand konkreter Beispiele aus der Arbeit am „Wiener Profil-Projekt“ beteiligten Sozialpädagogischen Wohngemeinschaften vor dem Hintergrund des Wissenschaftsmodells des Empirischen Zirkels. - Diplomarbeit: Universität Wien 2008
- Halwachs, D.W.; Stütz, I. (Hg.) (1994): Sprache- Sprechen- Handeln. Akten des 28. Linguistischen Kolloquiums. Graz 1993. - Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1994.
- Heissenberger, E.; Neubauer, T.: (2008): Zur Zitationskultur der Bildungswissenschaft und der Psychologie als wesentlicher Hinweis auf unterschiedliche Arten des Rezipierens von Veröffentlichungen. Eine Untersuchung mit besonderer Verweis auf sonder- und heilpädagogische Veröffentlichungen. - Diplomarbeit: Universität Wien 2008.
- Hörmann, G. (2005): Zur Messbarkeit von Erziehung und Erziehungswissenschaft. - In: Klement, Karl (Hg.) 2005, 41-60.
- Hornbostel, S. (2004): Der Drahtseilakt - Evaluationskriterien zwischen fachinterner Relevanz und externer Definition. - In: Merkens, H. (Hg.) 2004, 77-88.
- Institute for Scientific Information (ISI): Journal Citation Reports (JCR) - URL: <http://data.univie.ac.at/dbs/> Stand: September 2007.
- Jakobs, E.-M. (1994): Conceptsymbols. Funktionen von Zitation und Verweisung im wissenschaftlichen Diskurs. - In: Halwachs, D.W.; Stütz, I. (Hg.) 1994, 45-52.
- Jakobs, E.-M. (1997): Quellenverfälschungen im wissenschaftlichen Diskurs. - In: Klein, J.; Fix, U. (Hg.) 1997, 197-217.
- Jakobs, E.-M. (1999): Textvernetzung in den Wissenschaften. Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiven, reproduktiven und produktiven Handelns. - Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1999.

- Jokić, M.; Ball, R. (2006): Qualität und Quantität wissenschaftlicher Veröffentlichungen. Bibliometrische Aspekte der Wissenschaftskommunikation. - Zagreb und Jülich: Forschungszentrum Jülich GmbH Zentralbibliothek 2006.
- Kamitz, R. (1980): Einheit in der Wissenschaft. - In: Speck 1980, 146-147
- Klein, J.; Fix, U. (Hg.) (1997): Textbeziehungen. Linguistische und literaturwissenschaftliche Beiträge zur Intertextualität. - Tübingen: Stauffenberg Verlag 1997.
- Klement, Karl (Hg.) (2005): Das Messbare und das Eigentliche oder: Die Gewichtung des Menschen in einer Welt der Zahlen, Fakten und Quoten. - Innsbruck: Innverlag + Gatt 2005.
- Klingemann, H.-D. (1988): Zitierhäufigkeit als Qualitätsindikator. Eine Rangordnung der amerikanischen politikwissenschaftlichen Fachbereiche in den 80er Jahren. - In: Daniel, H.-D. (Hg.) 1988, 201-214.
- Koch, L. (2004): Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative? - In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2004, 7, 183-191.
- Kreipner, Romana (2004): Die Rolle systematisierter Fragenkataloge in der Paradigmatologie^{EZ} der psychoanalytischen Pädagogik. – Wien: Empirie Verlag 2004
- Kretzenbacher, H.L.; Weinrich, H. (Hg.) (1994): Linguistik der Wissenschaftssprache. – Berlin; New York: de Gruyter Forschungsbericht, Akademie der Wissenschaften zu Berlin 10, 1994
- Kuhn, T.S. (1967): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. - Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1976 (2. revidierte Auflage).
- Kuhn, T.S. (1969): Postskriptum - 1969. - In: Kuhn, T.S. 1967, 186-221.
- Kuhn, T.S. (1974): Neue Überlegungen zum Begriff des Paradigma. - In: Kuhn, T.S. 1977, 389-420.
- Kuhn, T.S. (1977): Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte. - Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1977.
- Lahniger, E. (2008): Trennung und Tod als Szenen der psychoanalytischen Pädagogik. - Eine paradigmatische Untersuchung eines spezifischen Konzepts der Wiener psychoanalytischen Pädagogik. - Diplomarbeit: Universität Wien 2008
- Lehrl, S.; Kinzel, W.; Fischer, B. (1988): Der Science Impact Index. Untersucht an den Ordinarien der bundesdeutschen Psychiatrie und Neurologie. - In: Daniel, H.-D. (Hg.) 1988, 291-305.

- Maier, Ch.; Maier, S. (2008): Szenischem Verstehen auf der Spur. - Zur historischen Entwicklung und paradigmatischen Bedeutung eines psychoanalytisch-pädagogischen Konzepts. - Diplomarbeit: Universität Wien 2008
- Mansell, W.; Lam, D. (2006): „I Won't Do What You Tell Me!": Elevated mood and the assessment of advice-taking in euthymic bipolar I disorder. - In: Behaviour Research and Therapy 44, 2006, 1787-1801.
- Merkens, H. (Hg.) (2004): Evaluation in der Erziehungswissenschaft. - Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004.
- Nacke, O. (1979): Informetrie: ein neuer Name für eine neue Disziplin. - In: Nachrichten für Dokumentation, 30(6), 212-226.
- Narin, F.; Moll, J.K. (1977): Bibliometrics. - In: Annual Review of Information Science and Technology, 1977, 12, 35-58.
- Oehm, V.; Lindner, U.K. (2002): Umstritten, aber etabliert - der Impact Factor. Oder: Wie vermessen ist die Vermessung der Wissenschaft? - In: Deutsches Ärzteblatt, Jg. 99, 2002, Heft 22, A 1489-1490.
- Paschen, H. (1988): Das Hänschen-Argument. - Zur Analyse und Evaluation pädagogischen Argumentierens. - Wien 1988.
- Paschen, H.; Wigger, L. (1992): Zur Analyse pädagogischer Argumentationen. - Bericht des Forschungsprojekts „Bielefelder Katalog pädagogischer Argumente“. - Weinheim: Dt. Studien- Verlag 1992.
- Paschen, H. (Hg.) (1992): Pädagogisches Argumentieren. - Weinheim: Dt. Studien- Verlag 1992
- Pritchard, A. (1969): Statistical bibliography or bibliometrics? - In: Journal of Documentation, 1969, 25(4), 348-349.
- Roberts, B.W.; Walton, K.E.; Viechtbauer, W. (2006): Patterns of Mean-Level Change in Personality Traits Across the Life Course: A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. - In: Psychological Bulletin 132, 2006, 1, 1-25.
- Rousseau, R.; Zuccala, A. (2004): A classification of author co-citations, definitions and search strategies. - In: Journal of the American Society for Information Science and Technology, 2004, 55(6), 513-529.
- Schirlbauer, A. (2004): Lernen und Bildung im Übergang von der Disziplinar- zur Kontrollgesellschaft. - In: Schirlbauer 2005a, 198-213.

- Schirlbauer (2005a): Die Moralpredigt. - Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik. - Wien: Sonderzahl 2005
- Schirlbauer, A. (2005b): Beurteilt, Gemessen, Gerankt. Über Menschenführung in der Massendemokratischen Postmoderne. - In: Klement, Karl (Hg.) 2005, 31-40.
- Schmitz, Ch. (2006): Die Problematik der zitationsbasierten Leistungsmessung mittels des Social Science Citation Index für die Betriebswirtschaftslehre. - URL:http://www.lut.rwth-aachen.de/forschung/arbeitsberichte/Zitationsbasierte_Leistungsmessung.pdf, Stand: 11.10.2007, 17:00.
- Schneider, W. L. (1988): Grenzen der Standardisierbarkeit bei der Bewertung von Forschungsergebnissen. Einige Überlegungen aus der Sicht der Wissenschaftstheorie. - In: Daniel, H.-D.; Fisch, R. (Hg.) 1988, 433-447.
- Schreiber, B. (2008): Die paradigmatische Bedeutung des Modells „Container-Contained“ nach Bion in der Psychoanalytischen Pädagogik. - Das Modell „Container-Contained“ als Paradigma in Texten von Trescher/Finger-Trescher sowie Ahrbeck. – Diplomarbeit: Universität Wien, 2008.
- Schüle, J. A. (1999): Die Logik der Psychoanalyse. Eine erkenntnistheoretische Studie. - Gießen: Psychosozial-Verlag 1999.
- Schüle, J.A. (2002a): Autopoietische Realität und konnotative Theorie. Über Balanceprobleme sozialwissenschaftlichen Erkennens. - Weilerswist: Velbrück Wissenschaft 2002.
- Schüle, J.A. (2002b): Gegenstandslogik und Theorieprobleme. - In: Soziale Welt. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis 53, 2002, 2, 237-254.
- Schüle, J.A.; Reitze, S. (2005): Wissenschaftstheorie für Einsteiger. - Wien: WUV 2005².
- Seglen, P. O. (1991): Die Evaluierung von Wissenschaftlern anhand des ‚journal impact‘. - In: Weingart, P. (Hg.) 1991, 72-90.
- Seyr, B. F. (2006): Integratives Management und Wissensbilanzierung in der Hochschulforschung. Einführung und Umsetzung von Universitätsreformen im deutschsprachigen Raum. - Frankfurt a.M.: Peter Lang 2006.
- Small, H. (1986): The synthesis of speciality narratives forms ca-citation clusters. - In: Journal of the American Society for Information Science, 1986, 37(3), 97-110.
- Speck, J.: (1980) (Hrsg.): Handbuch wissenschaftstheoretischer Begriffe. 3 Bände - Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1980 (UTB 966-968)

- Stenzel-Poore, M. (et. all) (2003): Effect of ischaemic preconditioning on genomic response to cerebral ischaemia: similarity to neuroprotective strategies in hibernation and hypoxia-tolerant states. - In: The Lancet Vol. 362, 2003, 1028-1037.
- Stephenson, T. (1988): Der Turm zu Babel oder: Keine (befriedigende) Antwort ohne (richtig gestellte) Frage. Anmerkungen zum Einsatz statistischer Auswertungsverfahren in einer interfakultären Sonder- und Heilpädagogik. - In: Stephenson, T. 2003a, 29-53.
- Stephenson, T. (1992): Konstruktivistische und systemtheoretische Aspekte empirischer Forschung in der (Sonder- und Heil-) Pädagogik. - In: Stephenson, T. 2003a, 183-274.
- Stephenson, T. (2003a): Gesammelte Schriften Band 1. - Wien: Empirie Verlag 2003.
- Stephenson, T. (2003b): Paradigma und Pädagogik. Wissenschaftsanalytische Untersuchungen im Spannungsfeld zwischen Pädagogik, Therapie und Wissenschaft. - Wien: Empirie Verlag 2003.
- Stephenson, T. (2006): Entwicklung und Bildung 1. Kommunikation, Interaktion und die Bildung früher psychischer Strukturen als Themen der Entwicklungspädagogik. - Wien: Skriptum zur Vorlesung 2006.
- Stephenson, T. (Hg.) (in Druck): EHT 5.1. Empirisch-Hermeneutische-Textarbeit: Einführung, Anleitungen, Beispiele. - Wien: Verlag Empirie/online.
- Stephenson, T. (in Vorbereitung): EZ 3.0. Der Empirische Zirkel. Ein Modell wissenschaftlichen Denkens: Grundlagen, Einführung, Beispiele. - Wien: Verlag Empirie/online.
- Stephenson, T.; Strohmer, J. (in Druck): Glossar zur EHT 5.1. – In: Stephenson (in Druck)
- Stock, W.G. (2001): Journal Citation Reports: Ein Impact Factor für Bibliotheken, Verlage und Autoren? - In: Password 2001, 5, 24-39.
- Stock, W.G. (2002a): Eugene Garfield und die Folgen: Der Weg der Fußnote bis in die Wissenschaftspolitik. - In: Password 2002, 3, 14-19.
- Stock, W.G. (2002b): Citation Consciousness. - In: Password, 2002, 6, 22-25.
- Studienplan Pädagogik 2002: Studienplan für das Diplomstudium „Pädagogik“ an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften. - URL:
http://studienservicecenter.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/Studplan_Paed_2002_1_AENDERUNG.pdf, Stand: 7.4.2008, 9:20.
- Sykora, A. (2006): Zur Identifizierung empirischer Paradigmen in psychoanalytisch-pädagogischen Texten. - Eine exemplarische Untersuchung anhand ausgewählter Artikel

- der Jahrbücher für Psychoanalytische Pädagogik 1-11. - Diplomarbeit: Universität Wien 2006.
- Tenorth, H.-E. (1990): Vermessung der Erziehungswissenschaft. - In: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg., 1990, Nr. 1, 15-27.
- Wächter, M. (2008): Der Einfluss Donald Woods Winnicotts auf das psychoanalytisch-pädagogische Konzept des szenischen Verstehens bei Hans-Georg Trescher. Diplomarbeit: Universität Wien 2008
- Weingart, P.; Winterhager, M. (1984): Die Vermessung der Forschung. Theorie und Praxis der Wissenschaftsindikatoren. - Frankfurt a.M., New York: Campus Verlag 1984.
- Weingart, P. (1991): Wissenschaftsindikatoren als soziale Konstruktion und ihre Realität. - In: Weingart, P. (Hg.) 1991, 224-232.
- Weingart, P. (Hg.) (1991): Indikatoren der Wissenschaft und Technik: Theorie, Methoden, Anwendungen. - Frankfurt a.M. (u.a.): Campus Verlag 1991.
- Weinrich, H. (1994): Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaft. – In: Kretzenbacher, H.L.; Weinrich, H. 1994, 155-174
- Weißbuch der Europäischen Kommission (1995): Lehren und Lernen. Auf dem Weg zu einer kognitiven Gesellschaft. - Luxemburg 1995.
- White, H.D.; Mc Cain, K.W. (1989): Bibliometrics. - In: Annual Review of the Information Science and Technology, 1989, 24, 119-186.
- Wininger, M. (in Vorbereitung): Psychoanalytische Pädagogik in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft II. Eine Ergänzungs- und Vertiefungsstudie zur Situation Psychoanalytischer Pädagogik an ausgewählten Hochschulstandorten. - Projekt an der Universität Wien: seit April 2004 (unter der Leitung von Datler, W.) - URL: <http://www.univie.ac.at/bildungswissenschaft/papaed/seiten/wininger/forschung.htm>. - Stand: April 2008.
- Zink, R. (2004): Paradigmen der Mensch- Tierbeziehung. - Methodologische Aspekte professionell-pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Positionen; ein Forschungsprojekt des Tiergarten Schönbrunn/Wien. - Diplomarbeit: Universität Wien 2004.

14.2 Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1: Gegenüberstellung der prozentualen Anteile der fremden Denk-Räume ^{EZ} am erweiterten Kerntext und Gesamt-Fremdtext.	124
Tabelle 2: Arten des Fremdtextes und deren prozentualer Anteil am erweiterten Kerntext und am Gesamt-Fremdtext.....	124
Tabelle 3: Arten des Eigentextes und deren prozentualer Anteil am erweiterten Kerntext und Gesamt-Eigentext	130
Tabelle 4: Quellenangaben im Rahmen des Artikels	132
Tabelle 5: Verhältnis von Fremd- und Eigentext in den Rahmen ^{EZ}	133
Tabelle 6: Prozent des Fremd- bzw. Eigentextes	134
Tabelle 7: Anzahl der Wechsel zwischen Fremd- und Eigentext innerhalb der Rahmen ^{EZ} des Artikels.....	136
Tabelle 8: Arten des Fremdtext und deren prozentualer Anteil am erweiterten Kerntext und Gesamt-Fremdtext	155
Tabelle 9: Arten des Eigentextes und deren prozentualer Anteil am erweiterten Kerntext und Gesamt-Eigentext	158
Tabelle 10: Quellenangaben im Rahmen ^{EZ} des Artikels	160
Tabelle 11: Verhältnis von Fremd- und Eigentext in den Rahmen ^{EZ}	162
Tabelle 12: Prozent des Fremd- bzw. Eigentextes	163
Tabelle 13: Anzahl der Wechsel zwischen Fremd- und Eigentext innerhalb der Rahmen ^{EZ} des Artikels.....	164
Tabelle 14: Arten des Fremdtextes und deren prozentualer Anteil am Kerntext und am Gesamt-Fremdtext.	189
Tabelle 15: Arten des Eigentextes und deren prozentualer Anteil am Kerntext und Gesamt-Eigentext	191
Tabelle 16: Quellenangaben im Rahmen des Artikels	193
Tabelle 17: Verhältnis von Fremd- und Eigentext in den Rahmen ^{EZ}	195
Tabelle 18: Prozent des Fremd- bzw. Eigentextes	196
Tabelle 19: Anzahl der Wechsel zwischen Fremd- und Eigentext innerhalb der Rahmen ^{EZ} des Artikels.....	197
Tabelle 20: Vergleich des prozentualen Gesamt-Eigentext und Gesamt-Fremdtext	221
Tabelle 21: Vergleich der Fremdtextarten in seinen prozentualen Anteilen am erweiterten Kerntext, bzw. Kerntext und Gesamt-Fremdtext zwischen den drei Musterbeispieltexten.	223

15 Abstract

Ausgehend von der, innerhalb unterschiedlicher Disziplinen, aktuellen Diskussion bezüglich der Messbarkeit von Forschungsqualität, und insbesondere der Kritik am Impact Faktor, leistet diese Diplomarbeit zweierlei. Einerseits wird die Thematik theoretisch diskutiert, und dabei der Fokus auf die Erstellung von Zitatindices gelegt, anhand deren der Impact Faktor berechnet wird. Andererseits wird durch textanalytische Verfahren an Hand von Musterbeispieltexten exemplarisch empirisch der Fragestellung nachgegangen, inwiefern sich Disziplinen der Humanwissenschaften (Bildungswissenschaft, im Speziellen Psychoanalytische Pädagogik, Psychologie und Medizin) in der jeweiligen Verknüpfung von Fremd- und Eigentext, und somit innerhalb eines weiteren Kontextes betrachtet, in der jeweiligen Verwendung von Zitaten, unterscheiden. . Ziel der Diplomarbeit ist es eine alternative Sicht auf die Thematik der Messung von Forschungsqualität zu bieten, welche die Eigenheiten der Disziplinen und der jeweiligen Verwendung von Zitaten berücksichtigt.

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: **Julia Raphaela Strohmer**

Geburtsdatum: 13.8.1985

Geburtsort: Wien

Nationalität: Österreich

Schulbildung:

Volksschule: 1991- 1995: Piaristenvolksschule, 1040 Wien

Gymnasium: 1995- 1999: BRG 4, Waltergasse 7

BHS: 1999-2004: Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (Bakip 8), 2001-2004:
Zusatzausbildung zur Erzieherin an Horten an der Bundesbildungsanstalt für
Kindergartenpädagogik (Bakip 8)

Akademische Laufbahn:

Universität: seit Oktober 2004 Studium der Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaft
der Universität Wien (1. Diplomprüfung 15.7.2006)
Seit dem WS 2007/08 Tutorin am Institut für Bildungswissenschaft der
Universität Wien

Praktika:

Wintersemester 2006/2007: Wissenschaftliches Praktikum: Erstellung eines Skripts

Sommersemester 2007: E-Tutorin der VO Entwicklung und Bildung

Seit Sommersemester 2007: Mitbetreuung der Lernplattform **bildungsmoodle** der Fakultät
für Philosophie und Bildungswissenschaft.

Teilnahme an universitären Forschungsprojekten unter der
Leitung von Univ. Doz. Dr. Thomas Stephenson: Methodik der
Empirisch-Hermeneutischen-Textarbeit; Zitationsforschung

Tätigkeiten neben dem Studium:

2003-2006 Jugendarbeit bei den Wiener Pfadfindern und Pfadfinderinnen Österreichs

Seit 2004 Besuch diverser weiterbildender Veranstaltungen

September 2004-Juni 2008: Mitarbeit als Kindergartenpädagogin im Montessori Kinderhaus
Wieden

